S. SCICHILONE

R. PROVVEDITORE AGLI STUDI IN RAVENNA

EDUCAZIONE PATRIOTTICA

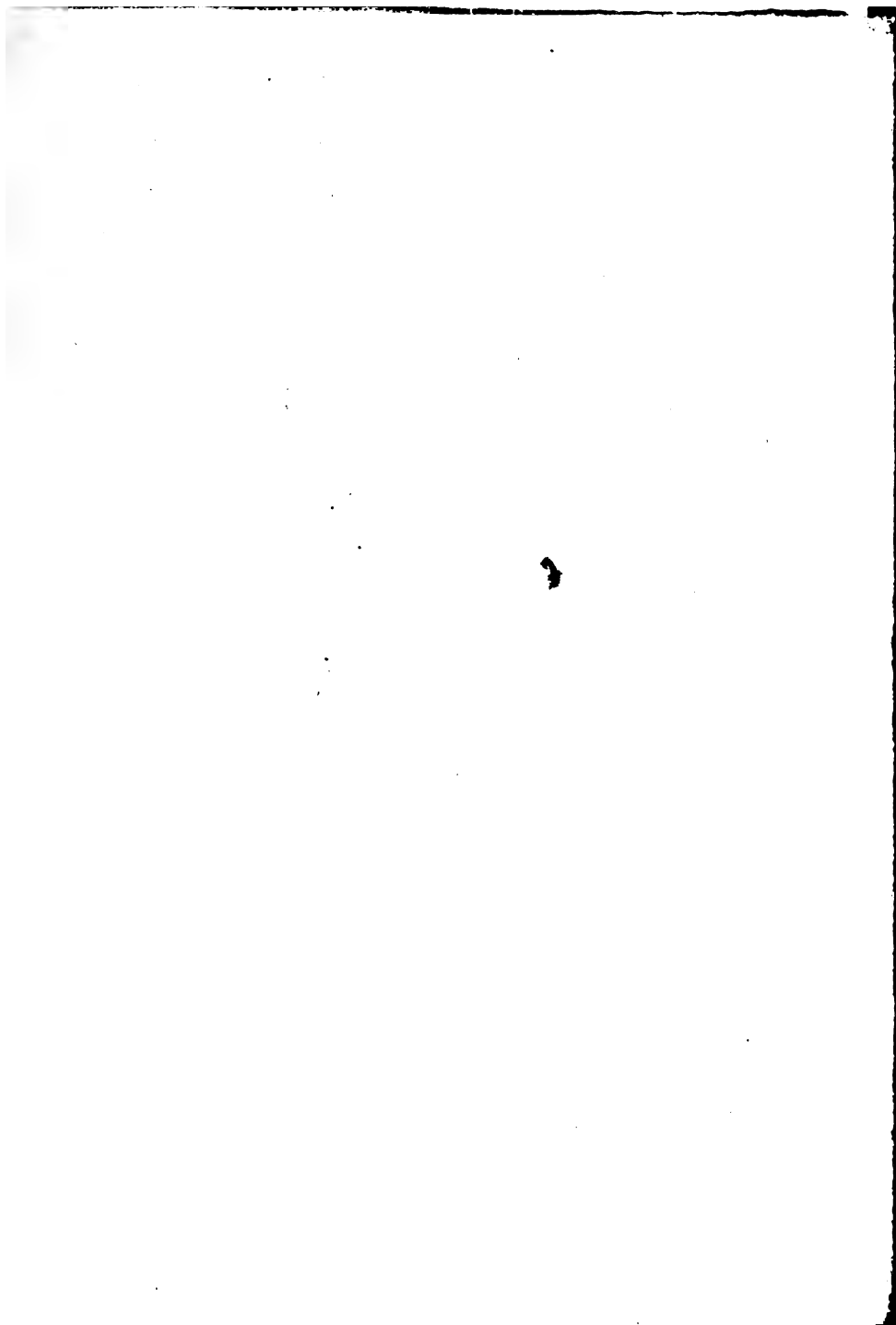
PALERMO

REMO SANDRON — EDITORE

Corso Vitt. Emm., 324

1893.

AL PROF. PAOLO BOSELLI

DEPUTATO AL PARLAMENTO

INTRODUZIONE

I.

IDEALE PATRIOTTICO E SISTEMA EDUCATIVO

Per determinare il sistema educativo di una nazione, occorre stabilire quale ideale la nazione stessa vagheggi, quale missione si prefigga. Nè questa osservazione ha bisogno, secondo me, d'essere illustrata.

L' ideale verso cui noi Italiani dobbiamo mirare, quello che deve ispirare tutti gli atti della nostra vita pubblica e privata non può esser che questo: *L'Italia diventata nazione ritorni degna del suo splendido passato, riconquisti, cioè, il primato civile, morale, intellettuale.*

E se l' Italia dev'esser grande, non solo, ma pur maestra, la nostra scuola deve insegnare che tutti i cittadini possono ed hanno l' obbligo di concorrere a farla tale.

L'educazione pertanto rinvigorisca il sentimento patriottico e lo renda acquisito alla nostra razza; innalzi il livello morale e intellettuale degl'Italiani; renda più forte la nostra fibra.

Questi tre scopi del nostro sistema educativo si possono fondere e riassumere nel primo. Il vero patriotta, sa, infatti, che la patria è principalmente costituita dalle infinite generazioni che verranno dopo di noi. Egli non può per conseguenza non comprendere tra' suoi doveri quello di far si che la patria diventi fisicamente, moralmente ed intellettualmente migliore nei futuri suoi figli.

Quest' ideale potrà sembrare troppo vasto e forse anche vago: non pertanto esso è l'unico, il vero ideale della razza italiana. Qual danno del resto adottandolo potremo fare al nostro paese? So che alcuni si contenterebbero di assegnare alla patria nostra una modesta funzione di raccoglimento. Ma io non comprendo un paese che cessi un momento solo di pensare al suo miglioramento, e non comprendo un'Italia che non sospiri il ritorno all'antico splendore. A che farla allora?

Ma è appunto questa diminuzione del sentimento patriottico per cui, da una generazione di grandi che pensarono solo e sempre alla dignità della patria, ora siamo arrivati ad una ge-

nerazione di gente in gran parte utilitaria; per cui da una generazione che mai diffidò delle forze del paese siamo pervenuti ad un' accolta di persone che non ha nè fede, nè speranza; è appunto ciò che mi fa pensare alla necessità di una riforma fondamentale del nostro sistema educativo.

II.

LA SOLIDARIETÀ NAZIONALE E LA SCUOLA

Io dunque sostengo che nessun passo verso la mèta si è fatto dal giorno che Massimo D'Azeglio scrisse:

« Pur troppo è fatta l'Italia, ma non si fanno gl'Italiani. »

Perchè gl'Italiani si formino occorre svegliare in essi il sentimento della fratellanza. Noi abbiamo conseguito l'unità e la libertà, ma la fratellanza, la espressione più pura, più alta di quella solidarietà senza della quale un' accolta di uomini non costituirà mai una patria, la fratellanza non c'è, o è debole assai. Gl'Italiani vollero ed ebbero i diritti che non avevano, ma acquistando nel fatto i diritti della libertà e dell'uguaglianza, acquistarono solo di nome il sentimento della fratellanza, ch'è il primo dovere verso la nazione.

Non va forse scemando il rispetto ai grandi che lavorarono e soffrirono per la redenzione del paese? Non va forse scemando il rispetto e la tolleranza per le idee altrui? Non sono ormai rari coloro che credono inspirati al sentimento del

bene comune gli atti e i propositi dei diversi partiti? E dov'è negl'Italiani la cura continua del presente come preparazione di un migliore avvenire? Attraversa forse i confini della famiglia, per estendersi a tutta la patria, quel senso di disinteressato amore per cui un uomo sacrifica sè stesso, i suoi ideali, la sua vita al bene dei figli, anche di quelli che ancora non ha, ma nei quali spera di perpetuare in meglio sè stesso e la sua famigila?

Tutto ciò significa evidentemente che noi non abbiamo un sistema di educazione rispondente ai bisogni della nazione; e lo Stato, che ha il diritto di ordinare come meglio crede gli studi pubblici, lo Stato che ha imposto a tutti i cittadini l'obbligo di frequentare le scuole, lo Stato ha la responsabilità dell' attuale condizione di cose. Bisogna riconoscere che di troppo breve tempo si è potuto disporre, ma è certo che nulla si è fatto, o poco assai, per arrestare il movimento discendente della nostra educazione. Nè si può dire che lo Stato fu mal servito dai funzionari e dagli ufficiali della pubblica istruzione, giacchè mentre il primo mancò sempre di dichiarare il fine ultimo e principale dell' educazione generale, mentre mancò sempre d'indirizzare all'unica suprema mèta le svariate istituzioni scolastiche, agli altri fu sempre negata ogni iniziativa, accentrando lo Stato tutte le facoltà, anche

quella di imporre programmi e metodi. Da ciò il singolare spettacolo di una nazione nella quale sopra molte migliaia di persone che si occupano di scuole, i professori secondari e universitari compresi, pochissime hanno, non dico pubblicato, non dico studiato, ma semplicemente letto un libro di pedagogia o di didattica.

Io non sono affatto meravigliato dello immiserimento della fratellanza in Italia, perchè da parecchi anni noto e deploro che nelle scuole manca l'amore. Come può acquistare l'abito della fratellanza chi non è mai stato trattato fraternamente a scuola?

Una sola istituzione noi abbiamo che vorrebbe educare all'amore e alla fratellanza: l'Asilo infantile. Ma la sua azione è troppo limitata e troppo breve, ed è esercitata sopra bambini di troppo tenera età perchè possa bastare, sola, a creare delle abitudini resistenti ad anni ed anni di azione contraria o indifferente. Dopo l'Asilo bisogna attraversare tutti i nostri ordinamenti scolastici per trovare in qualche gabinetto scientifico di Università, o in qualche Clinica, o in qualche scuola di magistero delle tracce di affettuoso interessamento per gli scolari, che del resto sono già uomini belli e formati. Gli asili e le scuole pratiche superiori ci possono nondimeno servire di esempio e di norma nella preparazione della riforma del nostro sistema di educazione.

III.

L'EDUCAZIONE CIVILE E POLITICA

Ma c'è ancora qualcosa che deve esser tenuta presente nella preparazione di un nuovo sistema di educazione, ed è la necessità in cui si trova uno stato come il nostro, eminentemente democratico, nonostante la forma monarchica del suo governo, d'insegnare al popolo il modo di governarsi da sè stesso; la necessità cioè di formare un popolo capace — come diceva G. Washington — « di discernere e stimare i suoi diritti, di distinguere tra l'oppressione e l'autorità esercitata legittimamente, tra i pesi iniqui e quelli che richiede il mantenimento dello stato sociale, di non confondere la libertà colla licenza, e infine di non separare un inviolabile rispetto della legge da una ferma e vigile opposizione contro tutti gli eccessi del potere. »

Non basta dunque dire al popolo quale è la missione del nostro paese, giacchè esso non può esercitarla e compierla: perchè non sa ancora nè dirigersi, nè regolare i suoi movimenti, e perchè si lascia facilmente dominare o dai suoi ciechi istinti

o da scopi ed influenze partigiani, ignaro com'è dei suoi veri interessi e di quelli della nazione. Se non vogliamo adunque continuare in un sistema di governo che si riduce ad una ininterrotta serie di vani tentativi nei quali si esauriscono i migliori ingegni del paese, preoccupati di contentare un'opinione pubblica nè riflessiva, nè illuminata, noi dobbiamo dare al popolo una conveniente istruzione civile e politica.

Chi deve dare l'istruzione civile al popolo, e come questa deve essere data? Si deve sperare che l'iniziativa privata, individuale o collettiva, concorra all'educazione del popolo, ma è lo stato che deve stare in prima linea. Diceva il Guizot: « Giammai in un grande paese, un grande cambiamento nel sistema di educazione nazionale è stato l'opera dell'industria particolare. Vi è necessario un distacco da ogni interesse personale, una elevatezza di vedute, un insieme, una permanenza di azione che essa non saprebbe raggiungere. »

Ma lo stato che deve dare l'educazione civile e politica deve essere non già un potere che comanda in nome di un interesse egoista, di una tendenza politica, di una dinastia, ma un ente che comanda nel nome degl' interessi di tutti i cittadini, di quelli che sono e di quelli che furono e saranno, la nazione, in una parola, colle sue tradizioni, coi suoi destini (Thiers).

PARTE I.

IL PRESENTE ORDINAMENTO DEGLI STUDI E GL'IDEALI DELLA NAZIONE

I.

L'EDUCAZIONE DEL POPOLO

Per cominciare dalle scuole elementari l'esame del presente ordinamento di studi e la ricerca dei mezzi del suo miglioramento, io ripeterò che quanto manca alla nostra scuola primaria, o, per dir meglio, quanto scarseggia nella scuola primaria, è l'affetto, è l'amore, è quell'alito del cuore che è, invece, così abbondante e che tanto commuove nell'asilo d'infanzia.

Il maestro elementare non conosce, generalmente parlando, l' animo de' suoi allievi e le loro tendenze; non ha con loro corrispondenza d'affetti. L'indirizzo attuale della scuola, l'orario, i programmi a scadenza fissa non concedono al maestro la libertà di fare quanto crede e come

crede per sviluppare in armonica vicenda tutte le facoltà del suo scolaretto, non gli danno il tempo di accostarsi a lui intimamente, di adoperare con lui queste maniere o quelle, secondo il carattere, secondo la natura della sua intelligenza, secondo gl'istinti speciali dell'animo di lui.

E così avviene che mentre l'asilo sostituisce la casa, mentre la maestra dell'asilo sostituisce la madre, costretta spesso a star lontano da' suoi figli, la scuola non è un gradito ricovero, il maestro non è un caro compagno pel suo scolaro.

Il bambino che è stato all' asilo, o che esce dalla casa materna, non trova nella scuola elementare le amorevoli sollecitudini, l'abbondanza di affetto cui fu abituato; trova invece nel maestro un essere freddo, dalle maniere corrette, forse, ma glaciali che lo spaventano; il bambino trova nell'insegnante pretese che lo avviliscono; riceve da lui rimproveri e castighi che non essendo nemmeno adeguati all'età, nè confacenti all'indole sua, riescono sempre ingiusti, e producono un sentimento di avversione pel maestro, che pure gli è stato da noi indicato come modello di ogni virtù. Ma, dato che esso sia buono per noi, chi farà sua prò di un modello se non odioso, certamente antipatico?

Tutto questo è così vero, e così conosciuto, che a me pare strano non si sia ancora cercato

di dare alla scuola elementare un nuovo indirizzo educativo, trasportando in essa il caro ambiente dell'asilo, i suoi metodi, i suoi giuochi, anche il suo orario, e dando al maestro la libertà di cui godono le insegnanti dei giardini d'infanzia.

Oh! questa libertà come la si fa sospirare al maestro elementare, che pur deve insegnare ad amarla e ad esercitarla! Tutti i professionisti: medici, avvocati, ingegneri, farmacisti, tutti sono liberi di fare quanto e come credono nella pratica del loro ministero; anche i cavadenti sono liberi di strappare con o senza grazia le mascelle dei loro clienti. Pel solo maestro non vi è libertà! Egli deve insegnare con i programmi e con i libri che gli si impongono, coll'ordine voluto dal Direttore, colle idee del Sindaco e del Provveditore ... per lui solo non v'è libertà, ossia, non v'è giustizia, non v'è indulgenza, non v' è tolleranza, non v'è rispetto!

Io penso infatti che si rispetterebbe il maestro solo quando invece di dirgli: « ecco un programma, svolgetelo così e così », si dicesse a lui quanto si dice alla maestra giardiniera: « ecco dei fanciulli; istruiteli ed educateli al santo amore della Famiglia, della Patria, dell'Umanità! »

Ma trasportando nella scuola elementare tutte le bellezze dell'asilo, io vorrei allontanarne l'in-

segnante uomo, almeno dalle classi inferiori.

Quando la scuola era accessibile soltanto a pochi eletti i quali sapevano di dovere imparare a qualunque costo, così volendo la condizione e la tradizione delle famiglie, quando perciò il maestro insegnava più per la soddisfazione della famiglia che per la necessità dei discenti, ai quali s'imponeva magari con castighi corporali, il maestro poteva anche essere una creatura di sesso mascolino; ma ora che l'insegnante deve ottenere tutto coll'amore, ora che egli deve provvedere ai bisogni della patria sentendo, non solo, ma mostrando l'amore che egli sente per i suoi scolari, ora l'uomo non è sempre, anzi, non è quasi mai adatto per l'educazione dei fanciulli.

Non se ne abbiano a male i signori maestri per questa mia opinione. A me pare che mancherei di riguardo verso di loro se pensassi ch'essi possano, per via del ministero dell' insegnamento, acquistare l' abito della ininterrotta dolcezza e rassegnazione che ora si richiede nell' insegnante elementare: se questo avvenisse, essi perderebbero quel po' di durezza che non è, dopo tutto, la manifestazione più brutta della natura virile.

Qui si potrebbe osservare: per la grande massa dei cittadini, che non va al di là della 3ª classe elementare, l'azione della scuola è breve assai

e passeggiera perchè l'opera sua possa lasciar traccia nell'animo della gioventù. A che prò dunque l'innovazione?

L'osservazione ha senza dubbio la sua importanza, nè l'inconveniente che con essa si deplora sarebbe tolto rendendo obbligatorio tutto il corso elementare, giacchè nemmeno ad undici anni l'uomo è ancora formato.

Ma bisogna convenire che l'obbiezione è abbastanza strana quando vien fatta da coloro che vogliono imputare alla scuola tutti i difetti della moderna società.

Io riconosco che, specialmente per cominciare, non può chiedersi alla sola scuola la rigenerazione educativa della nazione, io chiedo anzi che l'opera benefica sia continuata fuori della scuola nel seno della società, ma penso, dopo tutto, che tre anni o cinque passati in un ambiente di pace e di amore debbono imprimere nell'animo e nella mente tali ricordi che avranno sicura influenza nella formazione del carattere. D'altronde, in che l'attuale sistema è migliore del nuovo? Qual danno la riforma da me vagheggiata potrebbe produrre?

Ho sentito dei maestri elementari dolersi che i bambini provenienti dagli asili sono effeminati, hanno certe abitudini, certi bisogni, cui il maestro non può soddisfare. No, signori maestri, quei

bambini non hanno bisogno di nulla, hanno bisogno di sentirsi amati, hanno bisogno di amare.

Voi, se pur li amate, non mostrate loro il vostro affetto, voi impedite che gli scolari sfoghino tra di loro la piena del loro cuore, e così rendete, sin dai primi giorni, antipatico il nuovo ambiente, mentre poi abituate il fanciullo ad isolarsi e a non sperare nulla dagli altri, ad aspettare tutto da sè.

Con questo sistema la fratellanza non verrà mai, mentre germoglierà l'egoismo.

Nella nostra scuola, insomma, non c'è la società, nè vi sono gli elementi che la formeranno poi. Nell'asilo invece io trovo il germe di una società i cui membri si ameranno scambievolmente e dirigeranno in comune i loro sforzi per il comune ideale. Nell'asilo l'amore ha per centro di attrazione la maestra; nella scuola dovrebbe avere per scopo la patria formata dalle famiglie, destinata a formare l'umanità.

L'azione della scuola elementare è breve e passeggiera? lo Stato pensi a continuarla. Come? Certamente può continuarla su coloro che frequentano le scuole secondarie; ma anche su gli altri cittadini che abbandoneranno la scuola dopo le classi obbligatorie può, anzi deve, non interrompere la sua azione educatrice: deve continuarla direttamente o indirettamente per inse-

gnare anche alla gente poco colta il modo migliore di servire la patria prendendo parte diretta o indiretta all'amministrazione pubblica.

A questo dovere lo Stato crede invero di aver provveduto notando nei programmi delle classi elementari le nozioni dei doveri del cittadino. Ma su questo argomento è bene ragionare un po':

Quando offriamo noi ai cittadini quella istruzione civile e politica senza della quale non sarà mai possibile il progresso sociale? Ebbene, noi offriamo questa istruzione alla età di otto o nove anni! Domando io se ciò è serio! Domando io se è possibile che il fanciullo, il bambino quasi, percepisca la nozione dello *Stato;* se è possibile che esso s' interessi alle nozioni, vaghe certamente, che noi possiamo dargli sulla costituzione politica e sociale; se è serio poi che queste nozioni gli si offrano a nove anni perchè ne faccia uso nell'età matura, quando, diventato uomo, prenderà parte attiva all'amministrazione del suo paese! Per carità finiamola una volta, perchè siamo proprio ridicoli.

Contentiamoci invece d' inspirare al fanciullo la morale pubblica, la virtù civile, il patriottismo, e facciamo poi che egli, uscito dalla scuola, trovi modo di adattare i sentimenti acquisiti alle condizioni vere della società in cui vive.

Quando infine tutti i cittadini torneranno ad

unirsi in quella scuola nazionale che si chiama *l'Esercito*, allora lo Stato appresti l'istruzione politica, sempre sulla base della fratellanza. Nel momento in cui il cittadino entra nell'esercito, egli, che durante l'adolescenza è stato abbandonato, o quasi, a se stesso, ha dimenticato tutto o parte di quanto aveva imparato, e dell'insegnamento civile, specialmente, di quell'insegnamento che ora nella maturità gli diventa necessario, è scomparsa ogni traccia. Ebbene, io domando: perchè il soldato, che impiegherà tre anni ad imparare il modo di difendere la patria in tempo di guerra, non sarà chiamato per qualche ora della settimana, ad acquistare quelle nozioni indispensabili e positive d'istruzione politica e di diritto costituzionale che insegnano a servire la patria in qualunque tempo?

A me pare evidente che, così facendo, noi insegneremmo ai cittadini il modo di difendere il paese non solo dallo straniero, ma anche da quel nemico interno che è l'ignoranza in cui vive la maggior parte degli italiani dei principî della nostra costituzione, dell'ordinamento dello stato, dei diritti e dei doveri del cittadino, di alcune nozioni di economia politica; e così completerebbe il popolo quella educazione che la scuola può soltanto iniziare.

L'asilo sia dunque il modello, l'esercito sia il

termine ultimo della via educativa delle masse. Il popolo ha già intuito la nobiltà della missione importantissima delle due istituzioni e queste sono in Italia le più simpatiche e più festeggiate. L' alito loro vivificatore si diffonda e penetri nelle nostre famiglie, nelle nostre officine: è quanto di meglio possiamo augurare alla nostra amata patria!

II.

LA SCUOLA SECONDARIA: L'AMMISSIONE, L'ANDAMENTO, LE PROMOZIONI.

Se nella scuola primaria italiana l'amore scarseggia, nella scuola secondaria esso manca quasi interamente; e si direbbe anzi che si faccia di tutto per fare in essa nascer l'odio.

L'alunno che vuole entrare in una delle nostre scuole secondarie, ginnasiali, tecniche, o normali, comincia subito a credersi vittima di una mal celata avversione del corpo insegnante.

Egli è stato licenziato dalla scuola elementare, ma la licenza non è un titolo di merito per lui, se pur non è un titolo di demerito. Egli deve subire un esame di ammissione, il quale spesso ha esito infelice, non perchè manchino all' esaminando le cognizioni necessarie, ma perchè l'esaminatore non sa come deve esaminare. Il fanciullo che ha sempre studiato, che è sempre stato lodato dai suoi maestri, e la lode spesso è stata semplicemente giusta, come volete che capisca il giudizio del nuovo esaminatore che lo umilia,

non solo, ma gl'impone la perdita di un anno?

E il peggio non sta qui, vengono poi le lamentazioni dei professori di prima tecnica, o ginnasiale, i quali cercano nei loro discorsi, nelle loro relazioni, di commuovervi narrando le gravi fatiche che richiede il loro insegnamento in causa della insufficiente preparazione degli alunni provenienti dalle scuole elementari.

Io mi auguro che il Ministro della Istruzione Pubblica ripari l'errore commesso dal suo predecessore e ritorni alla licenza elementare il suo valore di titolo di ammissione alle scuole secondarie. Nè dico qui le ragioni di questa mia opinione, giacchè altra volta le espressi. Che cosa si potrebbe d' altronde dire di meglio e di più efficace di quanto fu detto alla Camera dei Deputati dall'On. Boselli il giorno 10 giugno 1891, e di quanto scrisse l'egregio Comm. Gioda nella sua relazione intorno agli esami di licenza elementare del 1889?

Verò è che dopo quel discorso e quella relazione, e prima ancora che si fosse fatta la prova del nuovo sistema, si fosse fatta, cioè, quell'esperienza che in Italia era una volta accettata come mezzo infallibile d' insegnamento e di riuscita, vero è che la licenza elementare come titolo di ammissione fu abolita; ma è vero altresì che nessuna ragione fu messa innanzi a giustificare

l'avvenuto ripristinamento dell'esame di ammissione, non potendo io considerare come ragioni il voto non motivato di molti capi di istituto, o quello mal motivato di altri.

In alcune scuole secondarie, le quali avevano fatto voto pel ritorno al sistema degli esami di ammissione, i risultati degli esami di promozione alla 2ª classe, negli ultimi cinque anni, hanno infatti reso evidente come nella prima classe la scolaresca, formata colla prova di esame, non sia nè più intelligente, nè più operosa di quella preparata cogli alunni licenziati dalla Vª elementare.

Si tolga adunque l' esame d' ammissione alle scuole secondarie, ripetizione inutile, anzi dannosa, dell' esame di licenza elementare; chè se alcuno credesse gli esami di ammissione possano imporre al maestro di Vª elementare una maggiore cura della sua scuola, io risponderei: che il poter presentare ad un'eletta commissione, quale quella stabilita dal Ministro Baccelli, o l'altra del Regolamento 16 febbraio 1888, gli scolari ai quali dedica tutto il suo tempo e il suo affettuoso interessamento, è certo cosa che conforta e soddisfa il maestro, e ne accresce lo zelo, e ne stimola l'amor proprio; ma quando invece dalla commissione il maestro è escluso, quando nella commissione — è il caso di quella di ammissione — il maestro vede o crede soltanto di vedere un

gruppo di persone mal disposte verso lui e la scolaresca sua gli studii non avvantaggiano di certo.

Ma, a parte tutto ciò, io considero il caso sotto il punto di vista nel quale mi sono posto e scopro in esso una ragione di diminuzione di quell'affetto che ogni atto nostro dovrebbe invece far crescere. Siamo giusti: può nascere nell'animo degli alunni e in quello dei parenti l'affetto per coloro che fanno perdere un anno a fanciulli studiosi e dichiarati idonei da una commissione che pur deve godere la fiducia pubblica perchè formata da ufficiali approvati dal Governo?

Certamente nasce avversione ed odio, giacchè ognuno crede il giudizio sfavorevole effetto, o del capriccio, o del desiderio dell'insegnante di scegliere pochi alunni per lavorar meno.

Nè si creda che questo fatto sia male appreso da coloro soli che ne soffrono le conseguenze.

Anche gli alunni dichiarati idonei restano commossi dai lamenti dei loro compagni, e talvolta mortificati perchè dichiarati migliori di camerati che ne sanno di più; ed entrano nel ginnasio, o nella scuola tecnica con un vago senso di terrore.

Ma andiamo innanzi. Viene il primo giorno di scuola. Il professore fa il suo discorsetto nel quale l'amore entra poco o nulla. Invece si ripete spesso la minaccia:

— Badate, qui non siete più alla scuola elementare; qui dovete lavorare e stare a modo, altrimenti sarete puniti.

E per affermare la sua potenza, il professore manda fuori della scuola, avendo spesso cura di accordargli parecchi non piacevoli epiteti, il primo alunno che gli capita.

Il regno del terrore è inaugurato. E non cessa mai, nemmeno nei corsi successivi.

Nessun aiuto durante l'anno vien dato all'alunno poco intelligente, nessun avviamento. Fra lui e il negligente di professione nessuna differenza. Le correzioni poche e talvolta mal fatte.

Del resto l'alunno deve andare avanti a furia di zeri, di rimproveri, di minacce, di espulsioni e d'insulti.

Non esagero, no, nè quelle di cui parlo sono eccezioni. Le eccezioni vi sono, ed onorevoli, di quei professori che hanno il senso della santità della loro missione e che fanno degli scolari più deboli argomento di cure affettuose, paterne, che spesso sono esse sole capaci di modificare in meglio i peggiori elementi. Ma, per la generalità degli insegnanti, l'alunno che ha fatto male due volte, se non una volta sola, è creduto insuscettibile di modificarsi.

L'alunno fa un buon tema? — Ma questo l'a-

vete fatto voi?... È impossibile! il lavoro è copiato, o è fatto da altri!...

E così colla mortificazione e colla disperazione, cresce nell'alunno disgraziato la persuasione che mai sarà aiutato dal maestro, e mai saranno apprezzati i propri sforzi. Da ciò accasciamento, avvilimento prima, disgusto e ribellione poi.

Questo stato di cose, non dipende per nulla da malanimo degl'insegnanti, ma forse da ciò: che si sono applicati alla scuola nazionale i sistemi e i metodi delle antiche scuole delle corporazioni religiose, le quali dovevano sviluppare negli animi, e vi riuscivano, il timore di Dio, e più il timore dei suoi rappresentanti in terra, e non può non contribuire a mantenerlo il fatto che gli attuali insegnanti delle scuole secondarie, specialmente quelli delle scuole tecniche, ginnasiali e normali, non fecero, in generale, studii di pedagogia. Chiunque ha, difatti, aperto un libro di educazione sa che in essa bisogna sempre conformarsi alla presupposizione nell' alunno della bontà, della buona volontà e della capacità di fare. Ripetete all'alunno che non potrà riescire, e finirà col crederlo egli stesso.

Che sia reale poi l'abbandono in cui sono stati lasciati finora gli scolari poco favoriti dalla fortuna, o la cui intelligenza non ebbe ancora tempo di svilupparsi, lo ha provato l'On. Mini-

stro Martini il quale nel suo regolamento pei licei e pei ginnasi inculcò il dovere nei professori di far lavorare gli scolari nella classe sotto la loro guida e direzione.

Ma io temo tuttavia che possa sembrare esagerato il quadro che io faccio delle nostre scuole secondarie, e voglio ricordare cosa che molti avranno personalmente constatato.

Ecco qui. È certo che, con qualunque sistema d'insegnamento, deve essere naturale la regola: che la generalità degli studenti, la quale d' altronde venne su dopo esame nelle varie classi, superi senza stenti la prova finale di promozione e riporti anche durante l'anno scolastico punti di approvazione.

Non dovrebbe dunque far meraviglia che in questa o quella scuola siano promossi il 60, il 70 per cento degli alunni.

Orbene, è cosa generalmente ammessa tra i professori degli istituti secondari, che le scuole nelle quali le promozioni raggiungono quelle proporzioni sono le peggiori, e le promozioni stesse in numero così eccessivo sono attribuite alla ignoranza dei maestri, o alla loro arrendevolezza ai desideri illegittimi dei parenti, o, peggio ancora, alla loro disonestà.

Io non voglio dire che non possano esservi talvolta cause inconfessabili a determinare una

numerosa promozione, ma condanno il concetto che la bontà della scuola debba accompagnarsi con la esiguità delle promozioni; e questo concetto pur troppo è quello che si fanno anche i migliori funzionari, i migliori professori, o capi di istituto.

Costoro, ritenendo illecita e non possibile una numerosa promozione degli alunni, che hanno regolarmente superate le classi precedenti, danno la più grave condanna al pessimo sistema d'insegnamento attuale; contro il quale dovrebbero essere mossi, i loro reclami. Non può essere, infatti, giudicato buon sistema quello che porta in una classe 100 alunni dei quali soli 30 o 40 potranno seguire con profitto le lezioni e meritare dopo un anno la promozione.

Ma sia qualsivoglia la causa di questo male, la conseguenza che ne risulta è una sola: gli scolari non possono amare la scuola quando sanno che i maestri credono di avere compiuto un dovere rimandando agli esami il maggior numero degli allievi. E se pure i rimandati sono tra coloro che hanno profittato poco, è lecito di dire che i maestri hanno fatto poco anch'essi per metterli sulla buona via; o, se fecero qualche tentativo, non lo ripeterono con quella perseveranza che avrebbe prodotto buoni frutti.

Non mi pare superfluo di ricordare qui che

nella Scuola secondaria l'alunno deve cominciare ad avere coscienza della sua responsabilità e deve anche imparare a sopportare le conseguenze dei suoi errori.

Il maestro deve essere autorevole e deve perciò sapere inspirare l'affezione ed il rispetto, deve sapere abituare gli alunni alla sommissione, deve sapersi far temere.

Di questi tre elementi dell'autorità, nella scuola deve prevalere il primo, che rende inutili gli altri due. Il fanciullo che ama il maestro lo rispetta e non gli procura dispiaceri.

Ma non tutte le nature sono inchinevoli all'amore, e quindi non in tutte le scuole si può fare a meno di adoperare il timore come elemento di autorità. Tuttavia bisogna ricordare che il fanciullo da voi castigato può correggersi, e non solamente facendo nascere in lui colla paura l'abitudine della sottomissione, ma anche facendo nascere in lui l'amore. Amatelo costui, amatelo molto e provocherete forse un ritorno d'amore. Se ciò avviene l'alunno si persuaderà prima che il timore del maestro è quasi un pregiudizio, e finirà poi coll'obbedire non perchè ne ha l'abitudine, ma perchè ama e rispetta il maestro e teme — ecco il timore morale — di dargli dispiacere.

Chi crede di poter trattare uno scolaro come

si tratta un delinquente, chi punisce, cioè, un alunno senza pensare alla impressione che in lui produrrà il castigo, farà dei suoi discepoli: o dei vili, che si sottometteranno per impotenza, o dei ribelli che non cesseranno per alcuna ragione di fare il comodo proprio. Il maestro sia dunque il padre dei suoi scolari, padre severo, severissimo, se occorre, ma padre. Sopratutto sia giusto, sia eguale con tutti e faccia seguire il castigo alla colpa immediatamente.

III.

ANCORA LA SCUOLA SECONDARIA: LE INTERROGAZIONI, GLI ESAMI, LA PASSIVITÀ DEGLI ALUNNI.

Un'altra ragione per la quale lo studente non ama la scuola secondaria è riposta nel lungo intervallo di tempo che passa d'ordinario tra una volta e l'altra ch' egli è chiamato a rispondere, e nella difficoltà che incontra a far correggere i suoi compiti scritti. Questo inconveniente, che si verifica più spesso negl'istituti molto frequentati, non dipende dalla sola volontà dei professori; ma è certo che lo scolaro non può amare la scuola nella quale gli sembra di non essere tenuto in considerazione; molto più che egli non può sempre credere alla impossibilità in cui si trova il maestro di correggere i compiti che pure assegna, nè trovare in sè stesso incitamento allo studio, se la natura lo ha disposto al dolce far nulla. Non c'è dubbio che l'agglomerare gli studenti nelle classi è fonte di risparmio per lo

stato, ma il risparmio compensa forse il danno che ne avrà la nazione?

Gli esami, specialmente quelli di promozione, non sono ancor essi causa di disamore per la scuola?

Gli esami, per me, non sono vantaggiosi che nelle scuole popolate da giovani di una certa età per i quali la sintesi finale della materia studiata è di una utilità incontestabile. Per coloro che tale sintesi non possono fare da sè, io non ammetto che un riassunto finale del maestro e la promozione sul giudizio di questi. Ai non promossi sarebbe concessa la riprova degli esami dopo le vacanze. Ma sul modo di fare questo esame bisogna intendersi.

Se volete continuare nel sistema attuale, voi rendete inutile qualunque riforma della scuola, giacchè mantenete la causa prima di tutto l'odio che gli studenti ora le regalano. Obbligare, come si fa adesso, un giovane a ripetere una classe, fargli perdere un anno perchè egli non ricorda una data di Storia o un teorema di Geometria, che i suoi compagni promossi non ricorderanno neppure loro dopo qualche giorno chiusa la scuola, obbligare un giovane a perdere degli anni perchè il giorno dell'esame non ha saputo svolgere un tema di fantasia, mentre il maestro lo rico-

nosce capacissimo di scrivere benissimo altri componimenti letterari; insomma far perdere degli anni a giovani che non peccano d' ignoranza, ma difettano di memoria, o mancano di certe speciali attitudini, è cosa che oltrepassa i limiti di ogni convenienza.

Se si vuole l'esame per coloro che il professore non dichiara idonei, si faccia pure, e si fará bene, ma bisogna però stabilire il modo di questo esame, perchè esso non deve avere che uno scopo solo: giudicare se l'alunno è o non è capace d' intendere ciò che sará spiegato nella classe cui egli aspira.

Quanto al valore assoluto del giovane io non vorrei valutarlo che all'esame di licenza.

Ma anche qui il modo di esame dovrebbe essere bene determinato, e determinato di accordo col sistema di studio.

Il nostro studente passa attualmente degli anni nella scuola secondaria facendo i suoi compiti a casa, ove è possibile valersi di libri, e, occorrendo, anche di chiedere consigli o spiegazioni. Egli così si trova nelle stesse condizioni di qualsiasi persona debba fare un lavoro, la quale si avvantaggia dei passati studi e della sua e delle pubbliche biblioteche per tutte quelle ricerche che crede opportune a meglio riuscire nel suo intento.

Ebbene, al momento dell'esame l'alunno non può adoperare i suoi libri!... È serio questo cambiamento all'istante della prova finale? Certo il tema non è nel libro; il quale, a chi sa, può fornire soltanto la sicurezza di qualche indicazione, o la opportunità di un indirizzo, a chi non sa può conferire soltanto la opportunità del plagio.... ma il plagio non può non essere scoperto dal professore.

Chi non è persuaso del mio modo di vedere vorrei rispondesse a questa domanda: quando voi commettete un lavoro ad una persona, ad un professionista, gl'imponete forse di non consultare nè libri nè carte? Certamente no. Voi gli raccomandate che faccia il meglio possibile. Ed il mondo, e voi stessi, giudicate più abile chi fa il miglior lavoro, anzi lodate chi ha studiato di più il tema.

All'esame, invece, noi non vogliamo sapere che cosa sarà capace di fare da sè il giovane quando sarà nel mondo; non vogliamo sapere quale attitudine gli ha dato la scuola ai lavori che farà dopo, a casa sua, con tutta la libertà di un uomo indipendente, ma vogliamo sapere che cosa egli saprebbe fare se fosse così stupido da non consultare mai un'opera prima di fare o mentre fa un lavoro! Così succede che giovani riputati bravi sono riprovati all'esame finale con

meraviglia e dispiacere degli stessi professori, i quali però non hanno il coraggio di passare sopra a certe formalità e sacrificano la giustizia e la convenienza all'apparente rispetto di un regolamento mal pensato.

Non ho ragione di dire che anche il sistema di esami non fa amare la scuola?

Ma anche sotto un altro aspetto gli esami sono causa di demoralizzazione. Le esigenze dei programmi, dobbiamo convenirne, aumentano sempre, ed oggi, per fare un buon esame bisogna che gli alunni lavorino più di quanto lo consenta la loro salute. E, non bisogna negarlo, dato il sistema falso di esami, le commissioni si debbono chiamare tutte indulgenti.

L'alunno non sa quasi mai tutto il programma di tutte le materie, cosicchè la sua promozione è spesso dovuta al caso. È egli interrogato sulla parte studiata? è promosso. È interrogato sull'altra? è rimandato.

Alcuni poi non se la cavano pel modo strano, che parrebbe insidioso, d'interrogare usato da alcuni professori. E da ciò risultano ingiustizie non legali, ma reali, che solo gli scolari, i quali tra di loro si conoscono bene, sanno valutare. Quindi la ricerca di un'arte di preparare agli esami che si sostituisce all'arte d'insegnare. Ogni esaminatore che tortura i candidati è studiato, esaminato,

dirò così fotografato, in modo che degli abili *preparatori privati* scoprono le particolari formule da lui adoperate o predilette.

Tali preparatori insegnano ai candidati non più la scienza, ma il modo di rispondere *a quel professore*. E l'esame viene così facilmente superato, spesso con sorpresa degli esaminatori stessi.

Altra causa di malessere della nostra scuola secondaria è l'inerzia, la passività, il silenzio a cui è condannato l'alunno. Questa mancanza di azione si cerca ora di sopprimere nelle scuole elementari e nelle scuole pratiche superiori, e c'è a sperare che a poco a poco si riesca a dare anche alla scuola secondaria il movimento, la vita.Ma attualmente tutto questo manca nei nostri ginnasi e nei nostri licei, dove l'alunno riceve sempre senza dare mai. Deve imparare il modo di funzionare d'una macchina? il maestro descrive la macchina, spesso servendosi di una figura schematica qualunque, e spiega il suo modo di agire. Deve imparare le leggi delle attrazioni e ripulsioni magnetiche od elettriche? Il professore fa lui gli esperimenti necessari. Deve imparare a conoscere le opere di un autore? Il professore gliene fa il sunto. Deve commentare un brano di prosa o di poesia? Il maestro

gli dà l'imbeccata, se pure non gli ha dato prima l'idea di tutto il lavoro di cui quel brano fa parte. Deve criticare un lavoro? Lo fa colle idee e colle parole dell'insegnante. E mentre il professore parla, parla e parla, lo scolaro sta lì impalato sul suo banco. immobile, inattivo, e quasi sempre, sebbene non sembri, disattento. Che importa a lui di quanto dice l'insegnante, se un semplice lavoro mnemonico gli permetterà il giorno dopo di rispondere alle interrogazioni del maestro? O che vedrà egli mai com'è fatta una macchina, o che farà egli mai un' esperimento di fisica, o che leggerà egli mai—perchè dovrebbe leggerli?—i classici di cui il maestro gli ha dato il sunto e gli ha fatto la critica? Che tormento quelle lunghe ore passate nelle classi, nella più stupida inattività! Volete che lo studente ami la scuola, ami il professore, ami i suoi compagni, argomento, causa, testimoni della sua tortura quotidiana?

Ma questa passività cui condanniamo i nostri scolari ha un altro inconveniente ben più grande ancora, ed è questo: che lo spirito d'iniziativa dell'alunno non si sviluppa affatto e questi finisce col non avere opinioni proprie. Provatevi a discorrere con gli studenti di un liceo sopra qualunque argomento, troverete che tutti o quasi

tutti gli alunni avranno fatto proprie le opinioni del maestro.

Ricorderò sempre un bel discorsetto di un allievo di 3ª liceale nella occasione di una festa letteraria in onore di Manzoni. Il discorso era stato scritto proprio dal lettore, ma questi — lo disse egli stesso — non aveva letto del Manzoni nemmeno i « Promessi Sposi » !

Nè ciò è tutto: dal sistema vien fuori un'altra conseguenza più grave ancora: l' abitudine di *essere superficiale*, l' abitudine e la felicità di non pensare. Quando si arriva all'età di 20, di 25 anni, quando si prende una licenza od una laurea senza aver fatto altro che stare a sentire degl'insegnanti e prendere qualche appunto, non si avrà coscienza della propria deficienza e non si avrà imparato a pensare. Si scambieranno i rudimenti di una scienza colla scienza stessa, si scambierà la lettura e la conversazione collo studio.

Credo dunque di poter concludere che la scuola secondaria italiana nulla fa per svegliare o conservare il sentimento dell'amore. Tuttavia sento di dovere quí ripetere che io di ciò non do la colpa agl'insegnanti, ma al sistema vigente, che nessuno ha il coraggio di modificare. I professori credono, ed hanno ragione, di fare il loro dovere eseguendo quanto loro viene imposto dalle

leggi e dai regolamenti, e se talvolta esagerano ritengono di far bene.

Non vi sono stati ministri che hanno raccomandato la severità negli esami per non popolare molto le scuole? Il collegio centrale degli esaminatori di Licenza Liceale non ha sempre disapprovato qualunque voto di favore dato dalle commissioni a giovani meritevoli di considerazione, ma che avevano fallito in qualche prova? È dunque il sistema che si deve condannare e modificare; modificare a qualunque costo, se non vogliamo pentirci amaramente di aver fatto il danno della patria nostra.

IV.

L'UNIVERSITÀ

Nonostante tutto, nella scuola secondaria qualche cosa che fa nascere un certo sentimento di solidarietà e di fratellanza fra gli studenti c'è: è la comunanza degli studi, è la frequenza reciproca. Ed anche dopo, quando la società disunirà gli scolari, il ricordo della scuola, la uniformità delle cognizioni, il pensiero degli sforzi e delle fatiche comuni produrrà quel bene che sarebbe stato grandissimo se la scuola avesse saputo approfittare, disciplinandoli, di questi elementi per sviluppare l'abito e il sentimento della fratellanza.

Nell'Università anche ciò sparisce. Qui, è naturale, lo studente ch'è quasi uomo fatto, deve agire da sè. Quel lavoro comune, quelle ripetizioni che dobbiamo sperare si facciano nelle scuole secondarie e che sarebbero tanto utili al conseguimento dello scopo più sopra indicato, all'Università non possono certamente essere fatti

che in qualche gabinetto, o in qualche scuola pratica poco numerosa.

Ma, anche all'Università, potrebbe il professore di qualunque materia con altri mezzi raggiungere l' intento di unire alla patria tutti i suoi studenti. La scienza, l'arte sono cosmopolite, e sta bene; ma anche senza cessare d'essere tali possono essere principalmente nazionali. Tuttavia mi affretto a dichiarare che ciò deve riguardare l'abilità o la coscienza del professore, all'azione del quale io non ammetto vincolo alcuno. Osservo invece che, come nell' ordinamento degli studi secondari, così in quello degli studî universitari risiede la causa prima e più forte della mancanza di solidarietà patriottica anche negl'intelletti più culti.

Nelle nostre università gli studenti e i professori non hanno legami di sorta nè intellettuali, nè morali. — Chi studia lettere non acquista nell'Ateneo nemmeno una vaga idea delle scienze; chi studia scienze non si occupa affatto di Lettere o di Storia, nemmeno — questo parrebbe quasi impossibile — di Filosofia. Il risultato finale è questo, che da noi si fanno medici, avvocati, ingegneri, professori, ma non si fanno uomini, non si fanno cittadini. La qual cosa è tanto vera, che alcune discipline le quali dovrebbero essere conosciute da tutti coloro che appunto perchè

dotati di una certa istruzione sono chiamati a consigliare le masse popolari nell' esercizio dei diritti e dei doveri politici, e sono anche chiamati ad amministrare e governare il paese, alcune discipline quali, per esempio, la Filosofia morale, l'Economia politica, un po' di diritto costituzionale ed amministrativo, non sono insegnate che ad uno scarso numero di studenti di una o due facoltà.

Dov'è, dov'è in queste nostre scuole superiori il pensiero, la sollecitudine della Patria?

Con questo sistema voi non solo mancate al dovere di curare il rafforzamento della fratellanza italiana, ma create quasi una divisione del paese intelligente in classi che non si conoscono e non si stimano—Non è, p. es., convinzione generale che tutti coloro fanno il corso di legge sono quelli che vogliono studiar poco ed hanno poco ingegno? Non è convinzione in alcuni che sia eccessivo il numero degli avvocati nella Camera dei Deputati e nelle assemblee civiche? mentre, d'altro lato, è convinzione degli avvocati essere essi soli capaci di governare lo stato, e preparare e fare le leggi? Non dimostra ciò che noi siamo già persuasi che le Università non dànno dei cittadini, ma dei professionisti, e che noi teniamo in considerazione gli uomini in quanto essi hanno fatto questo o quel solo corso di studi

che noi conosciamo e che reputiamo più importante di qualunque altro?

No, la nostra Università non produce che la disunione negli studenti, cioè nei futuri cittadini, perchè essa impedisce fra loro ogni legame intellettuale, rende generalmente impossibili anche i legami personali, e mirando, anzichè alla universalità del sapere, come pur vorrebbe il suo nome, ad una specializzazione esclusiva diffonde il sentimento dell'utilità e quello dell'egoismo.

Noi non abbiamo che delle scuole superiori professionali, non abbiamo affatto l'Università, e molto meno l'Università nazionale. Questa, l'Università nazionale, potrà venire il giorno in cui saranno abolite le facoltà, e sarà reso possibile agli studenti, costretti a separarsi per lo studio dalle varie discipline, dirò così, professionali, di riunirsi per imparare il migliore e più alto modo di servir la patria, coltivando quelle discipline che trattano del suo migliore ordinamento, e le altre che sono più capaci di coltivare la mente.

V.

LA SUGGESTIONE COME MEZZO EDUCATIVO

Se l'ideale italiano deve essere la formazione di una patria grande e progressivamente sempre più grande nelle scienze, nelle lettere e nelle arti, si comprende, e lo abbiamo già detto, che non può essere chiamata a tanto la sola scuola. Ma siccome dalle scuole passano tutti indistintamente gl'Italiani, di là bisogna cominciare l'opera di rinascimento, rendendo acquisito quel sentimento di solidarietà nazionale per il quale ognuno sa che alla patria vanno dedicate tutte le attività, e tutte le forze della vita dei cittadini.

Del resto, dando allo stato tutta la responsabilità della coltura nazionale, accennando all'esercito come scuola di educazione, io credo di aver mostrato di volere unità tra tutte le energie della nazione nel preparare il lavoro di ricostituzione patriottica. La scuola, la famiglia, la stampa, lo stato nei poteri costituiti, l'individuo stesso coll'autoeducazione, tutto deve mirare

al progressivo miglioramento fisico, intellettuale e morale dell'Italia.

Ma limitiamoci alla scuola e spieghiamo ciò che deve intendersi per miglioramento progressivo intellettuale e morale della patria.

Il carattere, le inclinazioni, i sentimenti, sono qualità dell'uomo che dipendono sopratutto dalla nascita.

È cosa riconosciuta che per eredità si trasmettono fedelmente alla discendenza certi tratti del carattere umano, come la fierezza, l'ambizione, la serietà, la leggerezza e simili; si conservano per molte generazioni alcune tendenze speciali, p. es., quelle per le arti e per le scienze — nella famiglia Bach si ebbero ben 22 casi di talenti musicali di primissimo ordine — ed è infine noto in certe famiglie regnanti il sentimento ereditario del dovere con cui il capo si considera come il primo servitore dello stato.

Tutto ciò significa che l'anima umana « è una funzione puramente meccanica, la somma dei moti molecolari delle particelle cerebrali, e che essa, come qualsiasi altra proprietà corporea viene trasmessa materialmente per mezzo della riproduzione » (Aeckel). Per mezzo della riproduzione alcune particelle albuminoidi sono trasmesse dall' organismo generatore al generato con la forma di moto che è ad esse inerente, e

questa forma mantenendosi costante le particolarità dell' organismo generatore compariscono tosto o tardi nel figlio.

Ora, vi è una potenza capace di creare sensazioni e sentimenti, e perciò capace di fortificare e di modificare l'eredità: è la suggestione.

Sono ormai noti gli effetti della *suggestione nervosa* sulla sensibilità, sulla intelligenza e sulla volontá: si possono suggerire delle sensazioni, dei sentimenti, delle idee, delle volizioni. Un soggetto ipnotizzato, che è stato convinto di essere in pericolo di morire nella neve, trema dal freddo; se gli si fa credere che la temperatura della sua stanza è elevatissima, traspira calore. Il dottor Féré ha suggerito ad alcuni ammalati l'idea che sopra una tavola di colore scuro vi era un ritratto di profilo; svegliati, gli ammalati vedevano distintamente il profilo, e con un prisma ne vedevano due.

Nel palazzo di cristallo a Parigi, ove era una macchina elettrica, alcune signore credettero sinceramente di essere elettrizzate, prima che la macchina funzionasse, e provarono le particolari sensazioni della corrente. Una signora colla sola applicazione della maschera cadde in anestesia e subì, senza dolore, un'operazione: il chirurgo non aveva nemmeno il cloroformio! (Woodhause-Braine.)

Si possono suggerire ad un ipnotizzato anche idee attive: l'idea di far visita a qualcuno nel tal giorno e nella tale ora; di firmare lasciando una lettera del suo nome; di aprire un libro in una determinata pagina e leggere un certo numero di parole; di fare una preghiera. L' idea di agire, inculcata durante il sonno ipnotico, diventa allo svegliarsi un'idea fissa che perseguita l'ipnotizzato sino a che egli non l'abbia realizzata, e realizzandola egli crede di agire spontaneamente.

Oltre a queste sensazioni, o idee, o credenze, o volizioni si possono anche inculcare delle passioni, dei sentimenti, come l' ammirazione o il disprezzo, la simpatia o l'antipatia, delle emozioni, come la paura.

E tutte queste suggestioni, di un effetto talvolta così sicuro, possono essere fatte istantaneamente. In 15 secondi, tra due porte, dice Guyau, si può con un gesto brusco arrestare al passeggio un soggetto, immobilizzarlo in catelessia, produrre il sonnambulismo, dare una suggestione di atti, poi svegliarlo. L'ipnotico saprà appena se è stato addormentato, non avrà sentito che un fremito leggiero e fuggitivo, ma una nuova idea si trova in lui; un'implulsione che se non trova ostacoli si trasformerà in un atto: quindici secondi sono stati sufficienti per met-

tere la mano sulla leva della m`cchina umana.

Se così è, si domanda il Guyau, non si potrebbe andare più lontano ancora e creare dei veri istinti, degl'istinti morali?

Vi è infatti profonda analogia tra la suggestione e l'istinto. L'abitudine e l'istinto sono prima organici, per riflettersi poi sotto forma d'idee nel dominio della coscienza; la suggestione invece ci manifesta un'idea che penetra dal di fuori nel cervello di un individuo, che vi si tuffa, per così dire, per trasformarsi in seguito in abitudine. Il cammino è inverso, ma il risultato pratico è lo stesso. Ogni suggestione è dunque un *istinto allo stato nascente* creato dall'ipnotizzatore, e siccome ogni istinto è il germe di un sentimento, così ogni suggestione è un impulso che comincia ad imporsi allo spirito, una volontà elementare che s'insedia nella personalità. Questa volontà che si crede autonoma e libera finirebbe col dominare l'essere se non incontrasse resistenza in altre inclinazioni persistenti e vivaci.

Sperimentatori coscienziosi ed onesti hanno adoperato la suggestione per moralizzare o per correggere certi difetti. Così il dottor Delboeuf ha fatto diventar coraggiosa una donna paurosa; Voisin rese buona una donna cattiva e ladra, rese dolce e affettuosa una moglie insopportabile.

Ma oltre a questa suggestione nervosa bisogna ammettere una suggestione psicologica, morale e sociale, la quale consiste in una trasmissione di idee o di sentimenti impulsivi da un individuo a un altro, e nella possibilità di rendere fisse queste idee e questi sentimenti.

Infatti, la suggestione fisiologica e nevrotica non è che la esagerazione di fatti che pure avvengono allo stato normale. E la suggestione normale che si produce tra individui sani, che non acquista quella esagerazione artificiale che le danno i disturbi nervosi, bene ordinata e regolata, può evidentemente favorire o reprimere gli effetti della ereditá. Il che equivale ad ammettere che la suggestione mentale, la quale esiste in un grado eccezionale presso alcuni soggetti, deve in virtù dell'analogia di costituzione della razza umana, esistere anche, sebbene in un grado impercettibile, presso tutti gli uomini, ma non si può constatare perchè, troppo debole, non produce che effetti impercettibili, e perchè sono troppe suggestioni diverse ad un tempo che s'incrociano nello stesso individuo. Ma ciò non significa che noi siamo insensibili alla risultante di queste suggestioni, alle suggestioni cioè dell'ambiente, della società in cui viviamo.

Sarebbe cosa superflua parlare di queste suggestioni dell' ambiente perchè sono conosciute:

l'autorità che possiedono certe persone, le quali, senza che voi sappiate il come, vi impongono una specie di obbedienza passiva, e vi fanno scegliere una linea di condotta; *la parola* simbolo di atti; *la fede* religiosa, o politica; *il sentimento del dovere* della propria professione, quello della *dignità* della propria famiglia; *l'esempio*, sono tutte forze suggestive. Quest'ultimo sopratutto, è una delle forme più forti di suggestione, ed è appunto perciò che io propugno la necessità di ordinare le scuole per modo che in esse tutto ecciti all'amore come primo dovere verso la Patria, giacchè così solo si renderà acquisito alla nostra razza il sentimento della solidarietà nazionale.

Benché tutti gli uomini siano suscettibili di suggestioni, varia da una persona all'altra la resistenza alla suggestione: alcune persone sono quasi incapaci di resistere, esse sono come colpite da paralisi morale. A queste persone sono comparabili i bambini quando entrano nel mondo. Tuttociò che sente un bambino sarà una suggestione che produrrà un'abitudine capace anche di durare tutta la vita.

L'arte morale della suggestione è dunque questa: *modificare un individuo persuadendolo che egli è, o può essere diverso da quel che appare.*

Quest'arte è una delle grandi risorse dell'educazione; e tutta la educazione stessa deve tendere a questo scopo: *convincere il fanciullo che egli è capace del bene e incapace del male*, e ciò per dargli in fatto quella potenza e questa impotenza; *convincere il fanciullo che egli ha una volontà forte*, e ciò per comunicargli questa forza di volontà; *far credere al bambino che egli è moralmente libero*, e ciò perchè l'idea della libertà morale tenda essa stessa a realizzarsi progressivamente.

Se ad un bambino si fa credere che in lui si suppone questa o quella buona qualità, egli si sforza di giustificare questa opinione. Se in lui si suppongono cattivi sentimenti, se a lui si fanno rimproveri immeritati, se a lui si usano cattivi trattamenti, si produce il risultato contrario. Si è detto con ragione che l'arte di condurre i bambini e i fanciulli consiste principalmente nel supporli così buoni come si desidererebbe fossero. E quest'arte è applicabile anche agli uomini maturi. Dite allo scolaro: questo fanciullo è perverso, è pigro... non farà mai questo o quello... e farete nascere e sviluppare questi difetti. Rilevate invece lo scolaro nella stima dei compagni e nella propria e lo avrete migliorato realmente. Non si saprebbe insistere abbastanza sulla necessità di biasimare e riprendere i fanciulli in

modo da non far credere che il fallo da loro commesso sia stato interpretato nel senso più cattivo.

« Tanto è utile di rendere coscienti per sè stesse le buone inclinazioni, altrettanto è pericoloso di rendere coscienti le cattive quando non lo sono ancora » (Guyau).

Se si tratta di sentimenti, poi, bisogna notare che essi sono molto complessi, ed un rimprovero non può bastare a farli nascere o sparire. Anche qui c'è una regola importante: « In fatto di sentimenti bisogna piuttosto suggerire che rimproverare. »

Così concepita, nella sua potenza, l'educazione non è che un'opera illuminata di selezione. Tutto quanto si è detto si riduce infatti a questo: ogni idea tende essa stessa ad avverarsi. Se è sola e se una forza superiore non la contrabilancia, essa si avvererà effettivamente. Qui dunque è applicabile il principio della lotta per l'esistenza e della selezione, se si prende questa parola nel senso più generale, applicandola alle idee non meno che agl'individui e alle specie viventi. Si produce nel cervello una selezione a profitto dell'idea più forte o più esclusiva che trascina tutto l'organismo (A. Fouillée).

Scegliamo le buone idee, i buoni sentimenti, facciamo di essi argomenti di propaganda suggestiva nella scuola, e formeremo gli Italiani quali li vogliamo.

Ma poichè anche fuori della scuola, anche dopo la scuola, la suggestione dell'ambiente non cessa di rivolgere la sua potenza sull'individuo, è uopo che la scuola dia anche quell'attitudine virtuosa che si chiama *carattere* per cui la mente scelga costantemente, tra ciò che le verrà offerto, quanto e solo ciò che è per lei buono, bello e vero.

Di qui la necessitá che la scuola non isoli gli scolari dall'ambiente in cui vivono e vivranno. Invece noi insegniamo pur troppo agli scolari il modo di vivere tenendoli lontani dall'ambiente in cui trascorrerà la loro esistenza e non dando loro alcuna notizia di esso. Noi adottiamo un metodo, seguendo il quale potremmo insegnare a nuotare con belle lezioni teoriche. Se il nostro allievo cade nell'acqua, potete esser sicuri che andrà a trovare il fondo, benedicendo, come dice il Gabelli, la nostra dottrina; e così — dico io — l'alunno della nostra scuola affogherà appena entrato in questo elemento procelloso che si chiama il mondo, del quale ha sentito tanto parlare, ma col quale non ha dimestichezza alcuna.

Notiamo, anzi, che l'alunno — cui pur giunge qualche notizia di quanto avviene nella società — avverte il contrasto fra la scuola e la vita, e la convinzione che egli acquista di questa lotta occulta e inesplicabile, è certo una fra le tante cause della quasi generale avversione dei fanciulli per la scuola.

Bisogna convincersi che la scuola deve tener conto di due non abbastanza conosciuti elementi nella educazione della gioventù: la stampa, specialmente la periodica, e quella smania di publicità che, per quanto sotto certi aspetti nociva, risponde oramai alle nostre abitudini. Tocca alla scuola di sapersi valere di questi due elementi per raggiungere il suo scopo, tocca ad essa di approfittarne e di approfittarne bene.

Ma se la scuola vuol fare da sè, lasciando di considerare quanto accade giornalmente e che per via della stampa, o per altro modo conoscono tutti — anche i bambini — avrà fatto il maggior danno alla gioventù.

Invero, delle due l'una.

O voi, maestro, riescite a tenere il fanciullo lontano dal mondo, e allora nel momento in cui questi sarà libero, quando egli dovrà fare da sè, diverrà nove volte su dieci un rompicollo.

Ciò perchè egli non sa nè evitare, nè vincere

quel male che voi non gli avete fatto conoscere e contro cui dovrà continuamente lottare.

O, nonostante tutto, non riescite di nascondere all'alunno i fatti che accadono nel mondo, e allora per i vostri scolari voi non sarete più una persona di questo mondo, ma un sognatore, e non acquisterete mai potenza ed influenza suggestiva sull'animo loro.

Nel primo o nel secondo modo voi, maestro, avrete fatto il danno della gioventù e della patria.

Il segreto, dunque, s'io non m'inganno, sta nel considerare così lo stato delle cose: il mondo è quello che è; in questo mondo il fanciullo vive e noi dobbiamo lasciarlo vivere. Voi, però, signor maestro, dovete indirizzare il fanciullo in modo che l'esperienza giornaliera gli giovi per distinguere il bene dal male, per comprendere che il bene è preferibile al male, e per insegnare agli altri che il male nuoce non soltanto agli individui ma alla patria intera, cui è obbligo imprescindibile nostro di giovare rendendola sempre migliore.

Ma tutto ciò, al solito, richiede che il maestro sia capace di domare l'allievo e di dominare sul suo cuore; richiede che il maestro sappia invogliare l'alunno a frequentare la scuola ed affezionarlo ad essa: allora soltanto il bam-

bino s'innamorerà della scuola, ed apprenderà quanto e come voi vorrete.

Che la moralità ed il vigore della razza sono l'oggetto capitale dell'educazione, che l'educazione fisica e morale debba peraltro essere accompagnata da quella intellettuale, la quale prepara ed agevola la formazione del cuore e del carattere, sono cose vecchie, dette e ridette ormai in tutti i toni. Eppure nella pratica, invece di mantenere un giusto equilibrio tra le varie facoltà, si trascura deplorevolmente l' educazione fisica dei nostri figli e si permette che nelle scuole si attenti addirittura alla loro salute con un sopraccarico intellettuale di cui molto si sono occupati in questi ultimi tempi i pedagogisti.

Lo stesso Ministro della pubblica Istruzione ha voluto in Italia riprendere l'espressione del signor Laprade ed ha chiamato *omicida* il nostro sistema di istruzione secondaria. Io spero che a questo come agli altri inconvenienti si provveda e che si cessi di confondere l'educazione generale delle facoltà con l'istruzione più o meno enciclopedica. Non è necessario, dice Alfredo Fouillée, per essere un uomo intelligente di avere imparato la Chimica organica, la Storia d'Egitto, e la Geografia della Patagonia, nè è necessario, dico io, quell'enorme lavoro che con

animo, non so se più stupido o malvagio si fa fare agli scolari, perchè imparino la geneologia dei Carolingi, o la innumerevole schiera degli Imperatori romani colle date della nascita e della morte, o l'immenso numero di fatti minuti delle Scienze naturali, o la descrizione particolareggiata delle macchine di Fisica, o il nome, la vita, l'elenco delle opere di tutti gli scrittori italiani da Peire de la Cavarana a Bernardino Zendrini.

Ma oltrechè da una giusta misura nelle pretese e da una migliore maniera d'insegnare, si può aspettare aiuto nella trasformazione della scuola dalla suggestione psicologica, la quale, come può svegliare i buoni e i cattivi sentimenti, può concorrere pure a fortificare l'intelligenza, o ad indebolirla.

Suggerendo ad una persona ch'essa non potrà fare questa o quella cosa, si rischia di sviluppare in essa un'impotenza proporzionale. Se all'opposto l'educatore riuscirà a persuadere il fanciullo che egli potrà comprendere e potrà fare, svilupperà in lui il sentimento della confidenza in sè, della fede nelle proprie forze, elementi indispensabili perchè il fanciullo si abitui a *tentare*, a *volere*, prima, a *potere* poi.

Anche qui è dunque quistione di modo d'agire per parte dell'insegnante, e poichè l'opera della scuola è per la parte intellettuale non

meno importante che per la morale, giacchè la moralità viene insegnata anche fuori della scuola, mentre la scuola è quasi sola ad educare le facoltà dell'intelletto, ne consegue che la responsabilità della scuola è immensa.

Eppoi l'istruzione non è forse lo strumento principale della lotta contro le nazioni vicine, lotta nobile, ed onesta, ed aperta che mira a farci ottenere non solo la uguaglianza, ma possibilmente la superiorità? Nè tale superiorità, o almeno una non degradante inferiorità, si otterrà mai, senza un progressivo miglioramento intellettuale, morale e fisico, senza una mira costante al perfezionamento della nostra razza.

VI.

LA PREPARAZIONE DEGL'INSEGNANTI

Dopo di ciò è evidente che, come per la suggestione ipnotica ci vogliono appositi magnetizzatori, così per questa opera di suggestione psicologica e morale, sono necessari insegnanti dotati di speciali attitudini e qualità.

Sono mezzi di suggestione psicologica, abbiamo detto: *l'autorità personale*, l'*esempio*, la *fede nell'ideale*, la *parola;* ogni insegnante adunque deve avere non solo le virtù corrispondenti a questi indispensabili strumenti del suo ministero, ma anche l'attitudine ad adoperarli e adoperarli bene.

Si può coscienziosamente affermare che in Italia si sia pensato sul serio alle qualità fisiche, morali, psicologiche di coloro che vogliono dedicarsi all'insegnamento?

Almeno si fosse ben dichiarato l'ideale della scuola.... nemmeno questo! Sicchè molti, quasi tutti gl'insegnanti credono di fare il loro dovere spiegando il programma e correggendo le pa-

gine scritte dagli alunni. Sotto questo aspetto, bisogna convenirne, le scuole dei gesuiti erano meglio ordinate: in esse l'ideale divino non era mai dimenticato un momento nè da studenti, nè da professori. Anche le scuole luterane avevano chiaro e sempre evidente lo scopo da raggiungere, e fu questa la principale ragione della loro buona riuscita.

Da noi nulla di tutto ciò: l'ideale divino è scomparso, l'umano è impallidito; rimane solo, despota incontestato, il tornaconto.

Talvolta si sente consigliare ai maestri elementari di fare la scuola per la vita, ma agli scolari nulla è detto della loro parte nella società; e nelle scuole secondarie e superiori nulla si apprende, altro che l'arte di fare il proprio interesse.... È grazia se qualche volta si aggiunge che la somma degl'interessi individuali costituisce l'interesse della Nazione.

Ora, è mia convinzione che mai la scuola raggiungerá uno scopo, se questo scopo non sia apertamente dichiarato e non solo agli studenti, ma a tutti i cittadini. La nostra bandiera non deve più essere *la scuola per la vita* — sarebbe proprio bella la scuola per la morte! — sibbene *la scuola per la patria, per la nazione, per la razza italiana*. Ma questo ideale deve essere reso popolare, deve essere spiegato a tutti gli sco-

lari. Quando essi l'abbiano compreso lo spiegheranno alla loro volta a tutti i cittadini, sui quali potrebbe agire direttamente la stampa, e la parola degli uomini pubblici nelle assemblee politiche o amministrative. Una volta formata l'opinione pubblica l'avvenire della scuola sarebbe assicurato. Nè si deve soltanto lasciar convergere sull'ideale ultimo, nobile, patriottico la potenza dell'opinione pubblica, ma bisogna anche cercare che gli uomini illuminati si occupino delle particolarità dell'insegnamento e ravvisino l'utilità generale del paese nello studio di questa o quella disciplina, nell'uso di questo o di quel sistema come strumenti di educazione intellettuale e morale.

In Germania l'insegnamento classico è così fiorente perchè la classe pensante lo reputa indispensabile e perchè gli studenti stessi si rendono conto della sua necessità pratica; e un recente esempio ci prova che nessuna volontà, nemmeno quella potentissima dell'Imperatore Guglielmo II, ha saputo insistere nella vagheggiata impresa dell'abolizione del Latino e del Greco. Fu ben gridato «abbasso Senofonte» ma le vibrazioni della voce imperiale non si propagarono nell'ambiente classico della dotta Allemagna.

Quanto siamo diversi in Italia, ove da un ministro all' altro si sconvolgono gli ordinamenti

scolastici, rendendo impossibile la riprova dei diversi sistemi, e nessuno se ne dà per inteso! Un ministro cade e assiste impassibile alla distruzione di tutto quanto egli fece; e spesso dà il suo voto al successore per confortarlo a disfare l'opera sua: è una consuetudine oramai questa, una consuetudine che alcuni credono lodevole, ed atta a dare al ministro caduto fama di persona seria, disinteressata, non avida di potere. Sarà così per i nostri uomini politici, almeno per quelli che amano il quieto vivere, ma il pubblico può giudicare molto diversamente questa consuetudine che forse è la causa prima del disordine dei nostri servizi scolastici.

Il Consiglio superiore dell'Istruzione dà parere sempre favòrevole ai più disparati progetti; e la stampa politica trova tutto buono o tutto cattivo, secondo..... il vento che spira, o il partito che rappresenta, mentre una parte della stampa scolastica inneggia sempre al potere, o tace sempre, o sempre contradice.

Eppure io trovo ciò naturale. Se nessuno pensa allo scopo della istruzione in Italia, se nessuno studia le quistioni pratiche dell'insegnamento, chi volete si fermi a considerare i beni e i mali che produrrà questa o quella modificazione?

La maggioranza degli stessi insegnanti non si occupa affatto degli ordinamenti scolastici. Cosa

naturalissima anche questa per chi consideri che, tranne pochissimi, i nostri professori secondari ed universitarî non hanno mai assistito ad una lezione di Pedagogia, e quelli primarî fanno un corso di tale disciplina che non può avere importanza perchè non preceduto da una conveniente preparazione scientifica.

Così i nostri docenti d'ogni grado insegnano, direi quasi, per pratica, e: o non riescono mai a farsi un metodo, o se lo fanno dopo molti anni e molti esperimenti su parecchie generazioni di scolari. Ma se pure riescono a contentare le esigenze di un programma, difficilmente sapranno farsi un'opinione chiara e larga di ciò che varrebbe a dare alle nostre scuole un indirizzo sicuro, razionale, e giovevole così all'interesse della gioventù che a quello della patria.

Si badi che lungi è da me l'idea di fare offesa al corpo insegnante italiano del quale sono modesto componente e del quale ho potuto apprezzare le più belle qualità. Ma purtroppo la botte dà di quel che ha, ed io non potrò essere dichiarato colpevole per avere detto la verità, cioè, che ai nostri allievi professori non si fa l'insegnamento della Filosofia e della Pedagogia. E si noti che io non parlo di quegl' insegnanti che sono diventati tali con quei certi *diplomi di abilitazione*.... Di costoro — tra' quali non

mancano onorevoli eccezioni — faccio questo semplice ricordo per dire che sarebbe tempo di finirla con improvvisazioni di funzionari che fanno, in generale, s'intende, poco onore e molto danno alla loro riputazione personale e alle scuole che vengono loro affidate.

Tuttavia, il male che io deploro potrebbe essere attenuato da una qualità del maestro: quella di sapersi fare amare dai suoi scolari.

Ma purtroppo abbiamo visto che gli ordinamenti didattici italiani non permetterebbero neppure all' insegnante di valersi, se lo avesse, di questo suo pregevole requisito. Il professore universitario è novantanove volte su cento un predicatore che può essere ammirato, ma non sarà mai amato dai suoi uditori; il professore di scuola secondaria è, o appare spesso, un essere insensibile preoccupato più del programma che degli alunni, verso i quali egli non crede di dovere usare nè tenerezze, nè cortesie; il maestro elementare abbiamo già visto che cosa dovrebbe e non puó fare per sviluppare nei suoi scolaretti l'amore per sè e per la scuola.

Ciò posto, quale potenza può esercitare un maestro non amato, sull'animo degli studenti?

VII.

LA SELEZIONE DELLE IDEE, DEI SENTIMENTI, DELLE FACOLTÀ

Non basterebbe nemmeno una più attenta cura nella scelta degl'insegnanti a rendere la scuola nostra più adatta ad uno dei suoi importanti uffici, elevare cioè il livello intellettuale degli scolari.

L'educazione è un' opera di selezione: quali dunque le facoltà, le idee, i sentimenti sui quali essa deve convergere i suoi sforzi?

Evidentemente quelli non ancora acquisiti, giacchè i più antichi e meno elevati hanno ormai una certa stabilità per virtù di una lenta selezione.

L'educazione dunque deve portare i suoi sforzi su ciò che è ad un tempo più elevato e più instabile, per conseguenza sui sentimenti più disinteressati e più generali, sulle idee più filosofiche, più morali, più estetiche. L' educazione deve coltivare e render più solide le facoltà più alte e più recentemente sviluppate nella specie

dalla selezione. Essa deve *civilizzare* questo piccolo selvaggio che si chiama il fanciullo e preparare una selezione nuova a profitto dei migliori (Fouillée).

Le facoltà più disinteressate e umane sono: l'amore del vero, del bello e del bene universale: queste l'educazione deve prendere per principale suo scopo.

Il sentimento del bene, dovrebbe per altro avere la preferenza, ma nel nostro sistema educativo viene confinato, almeno col fatto, all' ultima posta, e se s'insegna qualche cosa è *l'utilità* del bene, piuttosto che la sua *bellezza*.

Il nostro insegnamento morale, specialmente nelle classi frequentate dai fanciulli, non è che una sequela di racconti nei quali si decantano i vantaggi, l'utilitá *dell' altruismo*; mai o raramente il maestro presenta ai suoi scolari, come vorrebbe Kant, « un atto di probità puro di ogni veduta interessata in questo o nell'altro mondo, e nel quale è bisognato lottare contro i rigori della miseria o contro la seduzione della fortuna. »

E pure, come osserva il grande filosofo, tra una tale azione e un'altra simile, ma alla quale abbiano concorso, anche lontanamente, moventi estranei, c'è una distanza grandissima, e la prima offusca di molto la seconda. Gli stessi fanciulli

che raggiungono l' età della ragione provano questo sentimento, e non si dovrebbe loro insegnare il dovere in altra maniera. La moralità ha tanto più forza sul cuore umano, quanto più gli si mostra pura.

Volere provare che il miglior modo di giungere alla felicità è di abbandonarsi ai sentimenti altruistici, è, dice il Guyau, non solamente cosa sempre contestabile, ma significa fare appello ai sentimenti egoistici per giudicare una causa che non è di loro competenza, quella cioè del disinteresse, è dimenticare che i sentimenti non possono essere giudicati che dai loro uguali.

Indirizzatevi alla sola generosità quando si tratta di slanci generosi, e sarete compreso; i sentimenti più elevati, cioè i più forti, almeno momentaneamente, spegneranno tutti gli altri, il fremito del sublime sarà prodotto.

Accanto al bene, come più affine, quasi inseparabile da esso sta il sentimento del bello, il quale è più sensibile al cuore e più alla portata delle gioventù che non la verità astratta.

Dopo viene la scienza la quale però non può scompagnarsi dai sentimenti morali ed estetici che eccitano alla ricerca della verità per la verità.

In che modo la nostra scuola educa il sentimento del bello? I nostri edifizi scolastici spesso ristretti, disadorni e ottusi, con una suppellettile,

scarsa sempre, male scelta e mal conservata, non sono fatti certo per educare il senso estetico. Inoltre l'insegnante non si cura di fermare l'attenzione degli allievi sui monumenti artistici, di fare ammirare e contemplare il bello della natura, scopo che potrebbe facilmente raggiungere con passeggiate ed escursioni educative.

Il bello nella letteratura rimane affogato in quella minuta analisi, in quell'ininterrotto esame delle parole che fa persino dimenticare lo scopo e il senso della lettura. La poesia è abbastanza trascurata. Il disegno non si fa studiare altro che nelle scuole tecniche o professionali, dove tutto traspira *utilità* e dove mancano tutti gli altri elementi di un'elevata educazione estetica. E anche qui è ridotto alle sole applicazioni tecniche. Il paesaggio, la figura non sono che per coloro i quali si dedicano all' arte come mezzo di vivere, o per qualche rarissimo dilettante.

La musica, l'arte che più è suscettibile di sviluppare la simpatia e la sociabilità, è appena appena coltivata, e nelle sole scuole elementari. Per fortuna le bande musicali sono numerose in Italia e i concerti non sono rari; onde si potrebbe dire che questo è il ramo più fortunato della nostra educazione estetica. Nè devo tralasciare di ricordare che le nostre musiche mili-

tari e cittadine compiono con i loro concerti pubblici un'importante missione educatrice, la quale sarebbe molto più utile se non si limitasse alle sole città ed ai comuni più importanti.

Il sentimento del vero riceve conforto ed eccitamento dal bello. Non è la scienza che più importa, ma lo spirito scientifico che è disinteressato e produce un allargamento inevitabile dell'*io*. L'amore del vero prepara l'amore e il regno dello spirito. Chi si abitua colla scienza a guardare impersonalmente al vero non può non essere disinteressato. Così la scienza diventa moralizzatrice e la verità, sempre bella, educa il senso estetico.

La scienza delle nostre scuole è tale da allargare le vedute? In generale, no.

Chi ha potuto sul fatto seguire l'insegnamento delle scienze in scuole di diverso ordine e in diverse regioni italiane, ha osservato che in generale gli insegnanti di scienze seguono per lo più fedelmente i programmi, occupandosi di immagazzinare nelle menti dei loro scolari il maggior numero di fatti, che saranno come la mobilia del cervello, o di applicazioni della scienza a questo o quel fine pratico e professionale; raramente alcuno pensa che scopo dell'insegnamento scientifico possa anche esser quello di

coltivare lo spirito e fargli riguardare ogni cosa da un punto più elevato.

Questo falso indirizzo del nostro insegnamento scientifico ha la sua origine naturale, logica nell'indirizzo utilitario della nostra scuola. Poichè la scuola non serve che a preparare professionisti, tutte quelle discipline che colla professione non hanno diretta o indiretta relazione sono considerate come inutili, e professori e scolari credono di avere fatto tutto insegnando e apprendendo le cose puramente necessarie al raggiungimento dello scopo prefisso.

Non occorre insistere sui danni di un'educazione, come la nostra, puramente utilitaria, bastando per ora accennare a questo: che essa è il principale ostacolo al progresso intellettuale e allo stesso progresso scientifico.

La scienza non progredisce senza il disinteresse dei suoi cultori; e la stessa industria che suppone la teoria scientifica, progredisce per l'amore disinteressato di ciò che nel vero vi è di bello. « Il Genio trova perchè cerca e cerca perchè ama. » E trovando il bello il genio trova spesso senza pensarlo, l'utile. Archimede, Pascal, scoprendo i loro principii, Volta inventando la pila non sapevano certo di avere inventato i palloni, il torchio idraulico, il telefono.

E chi vorrà dire che val meglio per l'umanità

il preparare dei Montgolfier e degli Edison, piuttosto che degli Archimedi e dei Volta?

Nè vale l'affermare che al genio basterebbe sapere per esplicare la potenza che gli diede la natura. Giacchè non solo avviene che il falso indirizzo degli studi fa allontanare dalla sua via chi, bene indirizzato, potrebbe diventare un grande, ma avviene pure che i geni non si sviluppano in un ambiente dedicato alla ricerca dell'utilità immediata, in un ambiente nel quale non brillano nè sono ricercati il bello e il vero.

Ci sia dato sperare che presto si cessi di considerare gl'italiani come dei sacchi da riempire piuttosto che come intelligenze da coltivare.

Il sacco può servire a conservare, ma solo l'intelligenza opportunamente coltivata è capace di produrre.

Si tenga dunque presente che come per il bene e per la forza della patria è necessario che in tutti i suoi figli sieno sviluppati, col vigore fisico, le qualità morali: coraggio, giustizia, bontà, devozione alla cosa comune, così per il progresso della nazione è vantaggioso lo sviluppo delle qualità intellettuali: osservazione, riflessione, dirittura di ragionamento e di giudizio, metodo, etc....

Ora come per sviluppare le qualità morali non occorre applicarle a tutte le cose, così per svi-

luppare le intellettuali non occorre un'istruzione generale e più o meno enciclopedica.

D'altronde anche sul modo d'impartire le conoscenze è bene intendersi. Io non ho mai compreso come tutti in Italia, anche coloro che *dovrebbero* sapere pensare e ragionare, pretendano che tutta la gioventù sappia le stesse cose, tutte le cose insegnate nelle scuole.

La mia poca esperienza personale e più ancora quella di sommi scrittori, hanno fortificato in me questa convinzione: che, cioè, il numero delle conoscenze che un cervello può contenere è limitato, ed è limitata ancora quella elasticità per cui lo stesso cervello può apprendere quasi contemporaneamente diverse cose d' indole diversa.

Applicatevi seriamente per parecchie ore del giorno alla matematica e troverete difficilissima ogni altra occupazione della mente. Leggete sempre romanzi e vi riescirà quasi impossibile la lettura di libri più serii.

Ora questa convinzione doveva portare, ed ha portato con sè quest'altra: che dall'insegnamento debba sparire ogni cosa futile, perchè essa sarà imparata a scapito di cosa più seria ed importante; e che debba anche bandirsi l'uso dello studio simultaneo di tante cose diverse.

Quando noi obblighiamo i nostri scolari a te-

nere a memoria delle parole, delle cifre, delle figure particolareggiate, noi rendiamo difficile l'acquisto delle alte verità scientifiche e delle bellezze della letteratura; e quando noi facciamo studiare contemporaneamente molte materie, di tutte o almeno di alcune, non avremo effetto utile, e ne siamo persuasi.

Ne siamo tanto persuasi che parliamo tutti della *sconvenienza* di non promuovere un alunno che ha dato cattiva prova di sè in *una sola materia;* ne siamo tanto persuasi che i nostri regolamenti talvolta hanno sancito il diritto di conseguire la *licenza liceale* ai candidati deficienti anche in due materie; ne siamo tanto persuasi che anche i ministri i quali non credettero di confermare il famoso e per me logico art. 44 del Regolamento Baccelli, dovettero con disposizioni generali permettere l'inscrizione all'università dei licenziandi falliti in una materia.

Ogni uomo maturo deve avere una certa provvista di conoscenze; ma queste conoscenze non è l'educatore che gliele pone nel cervello. Che la storia si legga o si senta ripetere, che la dimostrazione di una verità matematica si trovi su di un libro o la scriva sulla tavola nera un ripetitore, pel cervello è la stessa cosa. L'educatore non è un fonografo, e se diventa tale, è a scapito dei suoi polmoni, e senza che egli o i

suoi alunni ne conseguano utile alcuno. Non è ciò che dobbiamo aspettarci dall'istruzione, anzi dobbiamo aspettarci che essa formi principalmente i quadri in cui verranno ad aggrupparsi i fatti e le idee che la lettura e l'esperienza della vita forniranno in appresso. I fatti e le idee, dice Guyau, non hanno influenza reale ed utile sullo spirito se non quando, man mano che si producono, lo spirito li sistema e li coordina con altri fatti ed altre idee; in caso diverso, essi resteranno inerti e come inesistenti. Uno dei principî dell'educazione è precisamente l'impotenza dell'educatore a dare altro che una *direzione* generale di pensiero e di condotta. L'istruzione più completa non fornisce che conoscenze necessariamente insufficienti, e che saranno in qualche modo inghiottite nella moltitudine di esperienze che compongono una vita.

E allora lasciamo da parte il *superfluo* e contentiamoci di ciò che è capace di elevare lo spirito e di moralizzarlo per l'amore disinteressato del vero e del bello. Sopratutto insegniamo l'arte di leggere metodicamente assimilando ciò che si legge, inculchiamo l' amore di imparare e il desiderio di approfondire, di trovare il vero.

Così non formeremo degli eruditi, ma formeremo degli uomini capaci e desiderosi di continuare incessantemente la loro istruzione sui libri

o magari sui giornali, uomini capaci di studiare seriamente, secondo l'occasione, questo, o quell'argomento, uomini cioè dotati di quell' ingegno versatile che li fa diventar presto competenti anche nelle quistioni più astruse e più competenti talvolta dei così detti specialisti.

VIII.

LA SELEZIONE DELLE INTELLIGENZE SUPERIORI

Scopo principale del sistema educativo italiano abbiamo già visto dovere essere questo: conservare i pregi della nostra razza e aggiungerne dei nuovi; evitare il pericolo che ci minaccia, quello, cioè, della dispersione della societá in individui i quali non avrebbero altra preoccupazione che quella del loro tornaconto.

Ecco dunque, dopo l'opera di selezione individuale, un'opera di selezione sociale ed insieme con essa un'opera di affratellamento alle quali è dovere di tutti i cittadini prestare il proprio concorso.

Fu già osservato che la patria è un tutto di cui ogni individuo è una parte; come ogni individuo ha un cervello, così ad ogni nazione dobbiamo attribuire una specie di coscienza e d'intelligenza collettiva, le quali conservano un carattere, delle abitudini e delle attitudini speciali.

La selezione delle idee sviluppa e migliora

l'intelligenza dell'individuo , la selezione delle intelligenze e capacità superiori sviluppa la razza e la eleva; giacchè l'individuo si eleva apprendendo nuove cose , la razza, che per eredità naturale conserva le sue forze, si eleva colla elevazione di tutti gli spiriti e colla concezione di nuove idee per parte di uomini eccezionali. Base del progresso intellettuale di una nazione deve dunque essere la preparazione e la scelta degli uomini superiori, preparazione e scelta che contiene in sè stessa la diffusione delle idee.

Di questa, della diffusione, abbiamo già parlato, poichè essa si fa principalmente nelle scuole e colla lettura, e abbiamo visto come la scuola lasci ancora a desiderare. Quanto alla selezione delle intelligenze superiori se principalmente si compie fuori della scuola, è però qui, nella scuola, che essa riceve la sua essenziale preparazione.

Hanno un bel dire alcuni che sugl' intelletti eccezionalmente elevati la scuola non può nulla, come non può sugl'intelletti inferiori; io adotto l'opinione di Guyau il quale riconosce bensì che sui cretini nulla può l'educazione, ma può invece molto sulle intelligenze superiori. Più si è naturalmente intelligente più si è suscettibile di apprendere e di diventare dotto per educazione.

Ma la scuola può preparare, non compiere la educazione del genio, il quale ha bisogno di

mezzi adeguati, di un ambiente, di occasioni favorevoli per svilupparsi.

Come non si può diventare grande capitano senza esercito, così difficilmente si diventerá grande scienziato senza libri e strumenti; e come non si diventa Napoleone in tempo di pace, così non si diventa Volta o Lavoisier se manca il tempo di leggere e di sperimentare; e come non si diventa Michelangelo o Raffaello in un paese senza artisti e senza gusto artistico, così non si diventa letterato o scienziato dove non c'è un campo di cultura assai largo perchè lo spirito nazionale si apra da ogni lato alle cose della mente.

Non basta quindi aprire scuole per preparare la selezione delle intelligenze superiori, ma occorre anche divulgare e diffondere il sapere, incoraggiare la produzione delle opere dello ingegno, agevolare l'opera di coloro che hanno fatto studi superiori e coltivano con disinteresse le scienze, o le lettere, o le arti.

Senza insistere sulla necessità d'incoraggiare la produzione delle opere d'ingegno, e senza trattare dell'azione della scuola nella preparazione delle intelligenze superiori dirò qui soltanto dell'azione dello stato italiano sugli uomini culti allo scopo di non lasciare che gl'ingegni s'in-

steriliscano, e di fare invece che i geni si manifestino.

Si sa bene che i bisogni della società obbligano e spingono molti dottori alle professioni libere.

Costoro per l'interesse di formarsi un' estesa clientela possono talvolta essere spinti allo studio, nè mancano esempi di uomini che tra le difficoltà di una professione hanno prodotto opere importanti. Ma più frequentemente il bisogno e il desiderio del guadagno distoglie dagli studi disinteressati.

I bisogni e i doveri dello Stato esigono d'al tra parte che un numero considerevole di dot tori entri al servizio diretto della patria nelle scuole e negli svariati uffici pubblici. — Se costoro fossero messi colle loro famiglie al riparo di ogni bisogno e potessero godere di una parte del loro tempo, non è dubbio che, abituati, come dovrebbero essere dalla scuola, agli studi, continuerebbero la coltura della loro intelligenza. Così potrebbe nascere dal loro seno quella eletta di uomini dai quali la nazione deve aspettarsi ogni progresso. Purtroppo, però, manca in generale a molti nostri impiegati e la preparazione della scuola, e la serenità che viene dal sentirsi al sicuro di ogni necessità avvenire; e le promozioni fatte o per anzianità o per meriti acquistati nello

speciale servizio, se pure possono spingere allo zelo, non spingeranno generalmente allo studio. D'altronde gli stessi vantaggi della promozione non permettono sempre al funzionario dello Stato di fare a meno di qualche utile impiego del tempo che gli rimane libero.

Il modo col quale sono in Italia conferiti e regolati gl'impieghi è del resto esso stesso una causa di malessere intellettuale. Per certi impieghi, come p. es. quelli della magistratura, dove gli stipendi dei primi gradi sono assai scarsi, dove è proibito ogni lavoro retribuito estraneo all'ufficio, si richiede la laurea universitaria e un non facile esame di concorso; per certe carriere invece, come quella dell'Intendenza di Finanza, dove gli avanzamenti sono più rapidi e le retribuzioni abbastanza buone si è ammessi colla semplice licenza dell'Istituto tecnico. Nè voglio paragonare ad alcuna carriera quella degl'insegnanti che dopo tanti studi sono costretti a passare la loro vita fra stipendi che non sorpassano mai le 3000 lire. E quelle 3000 lire, se arrivano a prenderle, vengono dopo almeno 20 o 25 anni di servizio, mentre un ragioniere in molto minor tempo può prenderne 4000 e può aspirare, colla quasi sicurezza di raggiungerlo, al posto cospicuo d'Intendente di Finanza. Una guardia di questura ha uno stipendio maggiore

di molti professori di scuola tecnica o normale; e se diventa brigadiere prende più di un direttore. Era già scritto questo lavoro quando l'On. Martini dichiarò in pieno Parlamento che non si potrà sperare nulla dalla scuola sino a quando un professore di Liceo sarà pagato peggio del guardaportone di Montecitorio!

Non parliamo poi dei posti di capi divisione, direttori generali etc. dei diversi ministeri conferiti molto spesso a persone senza studii e senza meriti, che nulla possono fare di alto e di nobile, e che anzi colla loro ristrettezza di vedute sono la causa precipua di quella diffidenza che il pubblico ha per la burocrazia, e di quella difficoltà di progresso che sembra così inesplicabile nelle amministrazioni italiane. Ma chi volete che proponga i miglioramenti: un ministro che non sa il meccanismo degli uffici e che ha tante altre cose da fare, o gli alti impiegati che non leggono, non studiano e non immaginano un mondo diverso di quello in cui vivono? E tutto ciò senza dire di quella assenza di disinteresse e di quella presenza di boriosa vanità per le quali alcuni alti impiegati dei ministeri sono così bene conosciuti.

Un giornale di Roma diceva recentemente che quel Comm. M..., sette volte commendatore, Direttore della divisione del credito al Ministero

di Agricoltura e Commercio, arrestato per infedeltà e per avere venduta la sua coscienza agli Amministratori della Banca Romana, non ha nemmeno la licenza ginnasiale; ed aveva un posto che gli dava un guadagno ed una considerazione ai quali non hanno quasi diritto i professori universitari e i consiglieri di Cassazione!

Ora questo stato di cose, che basta accennare, è causa di decadimento degli studi. Giacchè, vista la tendenza utilitaria del secolo, chi vorrà fare un corso di studi superiori per vedersi poi posposto a chi ha durato meno fatiche e sostenuti meno stenti?

Ma, anche lasciando da parte la quistione della carriera e dello stipendio per gl'insegnanti delle scuole secondarie, da' quali dovrebbe principalmente venir fuori l'eletta scientifica e letteraria della Nazione, lo Stato almeno dovrebbe offrire i mezzi di studio e di ricerca ed anche quelli di pubblicare i lavori fatti. Ma nulla si fa in proposito, anzi fu abolita perfino quella utilissima trovata delle *cronache* liceali dell'On. Bonghi. Gl' insegnanti non sanno dove pubblicare i loro lavori, e una tale difficoltà non si immagina nemmeno quanto distragga dallo studio bravi lavoratori. Taluni credono che i buoni lavori trovano editori o riviste pronti ad accoglierli. Non è vero! Le riviste non sempre possono dare sfogo alle

molte richieste di pubblicazioni, e molte volte non sono disinteressate quanto occorrerebbe perchè accogliessero da qualunque parte la roba buona. Quanto agli editori, chi ha stampato qualche cosa, sa che raramente mirano all'interesse degli autori o della scienza!....

Ma, bisogna dire la verità, se lo Stato nulla o poco fa per rendere facile la pubblicazione dei lavori dei suoi bravi insegnanti, qualche cosa ha tentato per offrire loro i mezzi di studio. E prima di tutto ha reso possibile il prestito dei libri da tutte le biblioteche nazionali, mentre non ha mancato di assegnare dei fondi alle biblioteche delle singole scuole.

Sono poca cosa, ma via! con un po' di buona volontà si potrebbe riescire. Però se lo Stato ha fatto in qualche modo il suo dovere, non sempre è stato secondato bene nelle sue intenzioni. Se il Ministero della P. I. facesse esaminare una volta i cataloghi delle biblioteche scolastiche farebbe questa bella scoperta: che tranne qualche eccezione, la maggior parte di esse sono costituite da libri scolastici: sono i testi che i professori vogliono per evitare il disturbo di portarli da casa. Oltre a questi non vi sono che libri inutili, opuscoli di nessun valore. Alcune poche opere di interesse si trovano poi, spesso intonse, contemporaneamente in molte scuole. Quanto

io dico non ammette smentita e prova che gli acquisti sono fatti senza criterio alcuno e senza riflettere al vero scopo per cui quelle biblioteche si vogliono costituite,il quale non è certo quello di offrire agl'insegnanti i libri di testo che debbono pure avere, anzi hanno sempre perchè loro vengono regalati dagli editori. Una riforma in questo ramo di servizio che non è il meno importante dal punto di vista del progresso nazionale pare a me indispensabile.

Come anche indispensabile sarebbe offrire qualche mezzo di ricerca ai professori di scienze fisiche e naturali dei licei: il poco di cui dispongono è appena sufficiente per gli esperimenti di lezione. Sotto questo riguardo stanno molto meglio gl'insegnanti d'istituto tecnico, e il fatto che dagl' istituti escono la maggior parte dei professori di fisica, chimica e storia naturale delle nostre università, prova che l'inconveniente da me lamentato non è senza gravi conseguenze per gli studi e per gli studiosi.

Non sará superfluo, per chiudere questo capitolo, una parola sulla falsa idea di taluni che l'istruzione secondaria ed universitaria sia un lusso che chi vuole deve pagarsi.

Una democrazia che vuole la uguaglianza delle intelligenze è una democrazia aberrata.

Senza intelligenze superiori non vi è progresso possibile, e la cura, la coltivazione e la selezione degli uomini d'alta cultura e di alta energia cerebrale è un interesse generale.

Come senza cervello non è possibile dirigere le varie parti del corpo ad un unico scopo, così senza uomini superiori non è possibile dirigere ad un'unica mèta le forze della patria.

Nè la eletta delle intelligenze ha gl'inconvenienti che presentava la nobiltà ereditaria che ebbe per tanto tempo in mano i destini degli stati, giacchè gli uomini superiori vengono ora da tutte le classi sociali e nulla hanno in sè che possa dare ombra agli altri cittadini.

Ma pur troppo queste idee non sono molto diffuse e non sono pochi coloro che gridano all'ingiustizia. La scuola illumini anche su questo punto tutti i cittadini.

IX.

L' EDUCAZIONE FISICA E IL SOPRACCARICO INTELLETTUALE

Poichè l'argomento non ha certo l' attrattiva della novità, tralascerei volentieri di accennare alla importanza, alla necessità anzi dell' educazione fisica, se non si verificasse in Italia un caso stranissimo, quello, cioè, che, in generale, di tutte le persone culte, quelle che sembrano meno convinte della utilitá della ginnastica nelle nostre scuole sono appunto gl'insegnanti e i capi degli istituti d'educazione. Cosicchè un po' per la scusa che manca o è insufficiente la palestra, un po' pel timore che l'ora di ginnastica sia un eccitamento all'indisciplina, un po' perchè pesa la sorveglianza, un po' finalmente per contentare i parenti che *temono per la salute* ed anche per gli abiti dei loro figliuoli, questa parte dell'educazione, che ha di mira il corpo e non è meno vantaggiosa delle altre due che mirano al cuore e alla mente, è tenuta in nessuna con-

siderazione ed è, non di rado, oggetto di derisione per parte di educatori e di studenti.

Così, quando negl' istituti governativi si può con una ragionevole scusa non fare la ginnastica tutti sono contenti, professori e allievi; e quando la ginnastica si fa, perchè il regolamento lo esige, bisogna vedere in che modo si fa.

Gli scolari debbono stare fermi e seri a vedere uno o pochissimi loro compagni salire la pertica, o fare dei volteggi, o delle dislocazioni alle parallele. Durante un'ora ogni alunno farà due, tre, o quattro esercizi che non svilupperanno alcun muscolo, nè faranno diminuire la noia dell'attesa. — Si fanno talvolta, ma di rado, gli *esercizi militari*, cioè si fa qualche giro di marcia al passo o alla corsa intorno alla palestra, con un andamento che manifesta tutta la noia di cui sono invasi gli attori della scena. E perchè questo stesso esercizio possa farsi con un certo ordine occorre che assista il Capo dell'istituto la cui presenza, in generale, è indispensabile al maestro di ginnastica che, solo, non saprebbe indurre gli alunni alla disciplina e al rispetto.

Questa è la ginnastica delle nostre scuole secondarie; ginnastica che non riesce ad esercitare i muscoli della gioventù, ma riesce invece a renderci persuasi della inutilità di un e-

sercizio sommamente noioso e antipatico. Della ginnastica delle scuole elementari è meglio non dir nulla.

Dopo ciò parrà strano l'allarme dato in Italia da molti che lamentano o temono i danni che verranno alla nostra razza dalle esercitazioni *acrobatiche* che si fanno fare agli scolari!

Ho letto non è guari in un giornale politico questa espressione: « non c'è guadagno morale ad improvvisare una generazione di funamboli! »

Esercitazioni acrobatiche? Generazioni di funamboli? Ma coloro che scrivono o dicono di codeste baggianate hanno mai tenuto dietro alle esercitazioni ginnastiche che si fanno fare — anzi che si dovrebbero far fare — ai nostri fanciulli? Hanno mai fatto essi stessi un solo movimento ginnastico?

Non dico che non vi possa essere stato tra gli studenti italiani qualcuno che abbia imparato a fare il salto mortale, o qualche altro esercizio simile, ma è falso assolutamente che nelle nostre scuole s'insegni una ginnastica da saltimbanchi. Se pure si eseguissero tutti gli esercizi prescritti colle parallele, cogli anelli, la sbarra ed il cavallo, soli attrezzi ammessi nelle palestre scolastiche, nessun male ne verrebbe alla nostra gioventù.

Il guajo è invece che la ginnastica non è

proficua, perchè è fatta con svogliatezza, è diretta e sorvegliata da persone che non hanno fede nella sua efficacia, e non è, come dovrebbe essere, un sollievo e un passatempo.

Io non intendo dire che il nostro insegnamento ginnastico non abbia bisogno di miglioramento, ma sono però convinto che, se fossero applicate bene le norme regolamentari, il nostro sarebbe un sistema, ed un buon sistema di educazione fisica, giacchè non mancano ad esso nemmeno i giuochi. Io credo anzi il nostro sistema migliore di quelli che si disputano il campo. Esso è, infatti, lontano dalla ginnastica svedese, la quale, mirando a fortificare metodicamente ma separatamente ciascun muscolo con movimenti semplici, manca di quello che dovrebbe essere il primo pregio di un insegnamento ginnastico: rendere facili i movimenti composti; e starebbe anche lontano dal sistema inglese di *sport* che offre senza dubbio grandi attrattive ed è d'incontestabile utilità, ma non ha i pregi del sistema tedesco; il quale — è l'opinione del Dubois Reymond — offre la possibilità di dare ad un numero illimitato di allievi di ogni età o condizione, l'occasione di esercitarsi, impiegando un piccolo numero di attrezzi, indipendentemente da condizioni che è spesso impossibile di ottenere; ed ha inoltre il van-

taggio morale di uno sforzo che si propone «il perfezionamento di sè stesso come scopo ideale, senza utilità immediata.» Or bene, il nostro sistema, sarebbe anche superiore a quello tedesco. I movimenti regolati che questo prescrive invero sono meno generali e meno variati di quelli che risultano dai nostri giuochi, e mentre sono meno salutari di questi, perchè manca il piacere, non assicurano una eguale ripartizione di attività tra tutte le parti del corpo; essi affaticano più presto quella parte del sistema muscolare sulla quale più particolarmente cadono, e possono alla lunga essere cagione di non proporzionato sviluppo delle diverse parti del corpo. Un sistema dunque di esercitazioni ginnastiche meno regolamentare, meno sistematico di quello tedesco e reso piacevole dalla promiscuità di bene immaginati giuochi, costituirebbe senza dubbio il miglior metodo di educazione fisica: con esso si eserciterebbero tutti i muscoli, tutte le parti del corpo, tutte le facoltà dell' intelligenza — intuizione rapida, vivacità di spirito, immaginazione, volontà, energia — e si svilupperebbero quelle qualità che sono necessarie alla patria nella concorrenza che deve sostenere per essere almeno uguale alle altre nazioni. Ora, tutto questo il programma 11 aprile 1886 e le

istruzioni 5 marzo 1887 lo prescrivono, ma in nessuna scuola, in nessuna si eseguisce!

Ad un sistema d'istruzione ginnastica così preparato, mancherebbe tuttavia ciò che potrebbe meglio coordinarlo alla educazione intellettuale e a quella militare, diventata essa pure di somma importanza: mancherebbero cioè le passeggiate che dovrebbero dare ai nostri scolari l'abitudine a *marciare*. Un uomo esercitato alle marce avrà sempre a sua disposizione un mezzo per impedire l'intorpidimento del suo corpo, come colui che ha preso l'abitudine della lettura ha modo di coltivare continuamente l'intelligenza. La lettura è la ginnastica permanente della mente, la passeggiata è quella del corpo.

Ma, a parte ciò, qual mezzo più adatto a distrarre lo spirito istruendolo, ad elevare l'anima fortificando il corpo, di quello di condurre i nostri giovani sulle montagne, innanzi ai grandi spettacoli della natura? qual mezzo più adatto a preparare senza stento i nostri figliuoli al servizio militare e anche alle fatiche della guerra, delle passeggiate campestri, intramezzate con lezioni di fisica, o di botanica, o di geologia, o di geografia, o di storia?

Quale mezzo più opportuno per sviluppare il sentimento del bello e rendere piacevole la fatica, delle passeggiate ad un posto determinato:

un castello, un luogo notevole, che una bella conferenza non mancherà d'illustrare?

Quale mezzo più acconcio a stringere i legami di affetto fra gli scolari e fra questi e i professori, quale migliore ricetta di salute e di buon umore di quelle colazioni che dopo una passeggiata si fanno all'aria aperta, sull'erba dei prati, all'ombra di un albero, o di una villa?

Il nostro regolamento sulla ginnastica prescrive invero le passeggiate, ma quelle tre o quattro ch'esso vorrebbe ogni anno non sono fatte che in qualche raro istituto. E se pure fossero fatte sarebbero poca cosa, e bisognerebbe aumentarne il numero.

Ma intendiamoci bene: non basta ideare un sistema e fare un regolamento; bisogna attuarlo e attuarlo bene, e far nascere la fede nella utilità nazionale, etnica della ginnastica.

Io non dirò nulla delle carovane di scolari viaggianti durante le vacanze. Non possono essere un mezzo generale di istruzione e di educazione; e se volessero adattarsi agli scolari più deboli o malaticci diventerebbero un'istituzione di beneficenza della quale non è questo il luogo di parlare.

Dirò invece che un sistema di educazione fisica deve anche contenere delle norme per vincere gli effetti del *sopraccarico intellettuale*, di

cui oggi tanto si parla. Invero se i nostri regolamenti scolastici contengono poche norme per rendere meno nociva l' azione esagerata delle forze intellettuali, i nostri scolari hanno adottato un rimedio eroico ed infallibile contro gli effetti del sistema.

I nostri programmi sono molto gravosi? richiedono un lavoro che difficilmente si sopporta? il nostro orario è troppo pesante? il nostro sistema di lezioni consecutive, senza un po' di intervallo tra l'una e l'altra, è snervante? ebbene, i nostri scolari per riparare a tanto danno..... non studiano.

Io credo sul serio che nemmeno la centesima parte dei nostri alunni studii tanto da risentire gli effetti nocivi del nostro sistema di studi, tutti gli altri acquistano qualche nozione vaga mentre perdono il loro tempo assistendo passivi alla sfilata di tanta e svariata copia di argomenti letterari e scientifici. È dunque più per frenare il vagabondaggio scolastico, anzichè per impedire gli effetti di un'educazione intellettuale la quale potrebbe essere ma non è *omicida*, che occorre occuparsi e preoccuparsi dell'ordinamento dei nostri programmi e dei nostri orarî.

Bisogna dire ad onore del vero che sotto questo aspetto qualche cosa si è incominciato a fare; non nelle scuole primarie — delle quali

non mi occorre dir nulla perchè ho abbastanza spiegato le mie idee ricordando anche qui che vorrei introdurre in esse i metodi, l'orario, i giuochi, l'amore, la libertà dell'asilo d'infanzia — ma nelle scuole secondarie classiche e normali. La circolare del ministro Martini agli ufficiali dell'insegnamento classico e il decreto 5 ottobre 1892, mentre hanno lasciato ai professori la cura di disporre il loro insegnamento nel modo più confacente all'indole e alla intelligenza della scolaresca, hanno poi stabilito tre mezze giornate di vacanza in ogni settimana, ed il nuovo programma per le scuole normali ha introdotto anche da noi l'utilissima pratica di un riposo di 10 o 15 minuti dopo ogni ora di lezione.

Quanto alla novità introdotta nell'orario delle scuole normali, novità che dovrebbe essere estesa a tutte le scuole, io temo che essa debba ridursi ad un tentativo lodevole ma non riuscito. Già io so che in alcune scuole l'intervallo tra una lezione e l'altra non si lascia; in altre si è ridotto a cinque minuti; in altre si è lasciato, ma riducendo la durata della lezione.

Gl'insegnanti poi lamentansi per la perdita di un'ora al giorno di tempo che essi hanno o avrebbero per il cumulo degli intervalli. Resisterà il ministero, o revocherà la utilissima disposizione? O, pur non revocandola, la lascerà scritta

senza insistere nella sua rigorosa applicazione?

Gli effetti della libertà di metodo e di programma accordata ai professori delle scuole classiche li vedremo col tempo. Io prevedo che saranno buoni se si farà un'esperienza di parecchi anni; se però continueremo come pel passato a credere che un sistema è falso sol perchè dopo pochi mesi non ha dato tutti i frutti che se ne aspettavano, non riusciremo a nulla.

L'innovazione, per quanto non sembri, è troppo radicale perchè possa essere attuata in un anno. I professori sono troppo abituati ai vecchi metodi perchè pensino subito a farsene dei nuovi; ma d'altra parte nell'insegnamento classico sono troppi i bravi docenti perchè non si debba dire che sicuramente essi sapranno fare onore a chi ebbe fiducia in loro.

Io però son d'avviso che il nuovo sistema debba essere più minutamente spiegato e discusso, e che i professori debbano essere incoraggiati a valersi della libertà che le nuove disposizioni loro concedono.

Bisogna poi pensare a quei giovani che si preparano privatamente per ottenere l' ammissione a questa, o quella classe di liceo, o di ginnasio, i quali è necessario sappiano quanto sarà loro richiesto alla prova d'esame.

È poi necessario invigilare perchè gl' inse-

gnanti attuino quella importantissima disposizione che accompagna il decreto 5 ottobre 1892 per la quale gli studenti debbono nella classe, sotto la guida del maestro, fare dei lavori scritti. Se io non m'inganno questa disposizione tende a diminuire il numero delle ore di studio.

Con le norme sin qui vigenti, lo studente di scuola secondaria, oltre a quattro ore giornaliere di scuola, non dovrebbe impiegarne meno di sei o sette per far bene i suoi lavori di casa. Sarebbero 10 o 11 ore al giorno di lavoro, una cosa enorme. Guai se tutti gli studenti prendessero sul serio la loro parte, in poche decine d' anni la nostra razza sarebbe degenerata. Si deve essere grati ai negligenti che salvano fisicamente la nazione.

Ora bisogna mettersi in mente che tanto lavoro è non solo dannoso, ma è perfettamente inutile. Il signor Chadwich, ispettore scolastico in Inghilterra, fece a Londra la seguente esperienza: Prese in iscuola il 1° alunno, il 3°, il 5° il 7° etc. e ne fece una serie; poi il 2°, il 4°, il 6°, l'8° etc, per farne una seconda serie: due serie di forze presso a poco uguali. Una di queste serie lavorava tutta la giornata, l'altra non lavorava che metà del tempo. Ebbene, quando alle due serie si faceva fare la stessa composizione era quasi sempre la scuola di metà tempo che superava l'altra. Nè occorre dire che se su-

perava per la composizione, superava anche negli esercizi del corpo.

Fu così dimostrato che due ore di buon lavoro valgono meglio di quattro ore di lavoro languente.

Notiamo poi che non è soltanto il lungo lavoro che fa male, ma che anche la varietà degli insegnamenti rende improficuo lo studio. Un giovane di liceo che vede sfilare innanzi a sè nove professori i quali gli assegnano lavori d'italiano, di latino, di greco, di filosofia, che gli fanno innumerevoli dimostrazioni di teoremi di geometria o di aritmetica, che gli spifferano una interminabile nomenclatura di storia naturale, o di geografia e una quantità straordinaria di fatti storici, come volete non incretinisca addirittura? E anche facendo sforzi inauditi, lo scolaro non ritrarrà da questa istruzione che un effetto puramente meccanico, quello di registrare nella memoria tutte queste belle cose; ma non risentirà alcun effetto dinamico, cioè alcun aumento di forza cerebrale.

Cosicchè il nostro opprimente ordinamento scolastico, mentre è capace di produrre effetti funesti spossando anche nelle successive generazioni il sistema nervoso, non può nemmeno produrre un miglioramento intellettuale nella discendenza, giacchè ciò che si trasmette per eredità non è il sapere, ma la forza intellettuale, il movimento cerebrale.

Il criterio per giudicare dei metodi di educazione e d'insegnamento è quello del Fouillée: Vi è aumento di forza mentale, morale, estetica? il metodo è buono; vi ha semplicemente immagazzinamento nella memoria? il metodo è cattivo; perchè il cervello non è un magazzino da riempire, ma un organo da fortificare.

Dopo ciò io non ho bisogno d'aggiungere che non solo parmi indispensabile lo alleggerimento e la trasformazione dei programmi, fatti dal Governo o dai professori, ma mi pare anche degna di studio la convenienza di restringere a pochi mesi dell'anno scolastico lo studio di talune materie. La geografia, la fisica, la storia naturale è proprio necessario diluirle in tutti i corsi del Liceo? Sono esse materie il cui studio riescirebbe meno proficuo se fosse limitato a tre o quattro mesi dell'anno?

Parmi di no; ma è invece sicuro che un vero sollievo verrebbe da una simile innovazione alla mente dei giovani, la quale non si stancherebbe per l'enorme numero di materie da studiare simultaneamente e riceverebbe più di frequente nuova lena dal cambiamento di alcuna di esse.

Non credo di dovere più oltre insistere intorno a questo tema. Un vero sistema di educazione fisica noi non lo abbiamo e quello stesso insegnamento ginnastico che abbiamo reso obbligatorio è una vera irrisione, principalmente per-

chè creduto inutile dalle autorità stesse che lo dovrebbero impartire e diffondere e dalle famiglie, è pur creduto noioso e quasi degradante, dagli studenti d'una certa età. Migliorate pure la scelta degli esercizi, prescrivete le passeggiate, non otterrete nulla se insieme non troverete il modo di convincere gl'increduli.

Però si tratta di tale necessità di pubblico bene che lo Stato può intervenire per imporre gli esercizi ginnastici, come impone le norme igieniche da seguire anche nelle abitazioni private.

Del resto qui lo Stato troverebbe degli ausiliari potentissimi nei fanciulli, i quali, specialmente dai 9 ai 14 o 15 anni, amano tanto la ginnastica.

Secondo me basterebbe fare sul serio la ginnastica nelle scuole elementari e nei primi tre anni di scuola secondaria per esser sicuri di avere anche negli anni successivi la cooperazione volenterosa di tutti gli alunni all'opera di rinvigorimento fisico della nostra razza. Chi, difatti, si abitua per tre anni agli esercizi del corpo, sentirà sempre il vantaggio, il bisogno ed il diletto di continuarli. Se poi si facesse comprendere l'utilità che la Nazione ritrarrebbe dai movimenti muscolari dagli studenti, con quanta gioia e con quanto orgoglio non entrerebbe la gioventù nostra nella palestra ginnastica!

X.

L'EDUCAZIONE DELLA DONNA

Chiunque abbia esaminato attentamente, in qualunque paese, i risultati della istruzione femmenile, confrontandoli con quelli della maschile, ha dovuto constatare che, mentre nei primi anni la donna riesce negli studi meglio dell'uomo, in seguito il suo sviluppo intellettuale subisce una specie di ritardazione per cui quella diventa prima uguale all' uomo e poi inferiore ad esso nell' attitudine ad imparare. Si hanno molti esempi di uomini maturi, anche vecchi, che studiano cose nuove e producono opere importantissime; pochi invece di donne che studino nell'età adulta, e forse nessuno di seria produzione letteraria o scientifica nella vecchiaja femminile.

Data la maggiore fermezza di volontà della donna, il maggior tempo disponibile e la minore frequenza di distrazione, la cosa potrebbe sembrare strana, ma essa è semplicemente logica.

7

La donna, difatti, è fisiologicamente più debole dell'uomo e non trova in sè per lungo tempo la forza che occorre a compensare il consumo considerevole che è la conseguenza di un lavoro cerebrale eccessivo. D'altra parte la energia che la donna consuma per la sua funzione genitale —funzione antagonista del consumo cerebrale ed assai più importante in essa che nell'uomo — è considerevole; poca quindi gliene rimane per il lavoro mentale.

Quanto diciamo dovrebbe bastare a dimostrare assurda, pericolosa la tendenza, che accenna a diffondersi, di fare intraprendere alle nostre fanciulle gli studi classici. Anche ammessa la possibilità di una buona riuscita, un sistema di educazione inteso al miglioramento fisico ed intellettuale della patria, non dovrebbe permettere alla donna uno spreco eccessivo delle sue forze cerebrali, giacchè tale spreco preparerebbe il danno delle successive generazioni. *Più l'educazione della donna è raffinata, più i suoi figli sono deboli;* è questa non è una sentenza buttata a caso, o una verità solamente intuita da scienziati come Spencer, Guyau ed altri, ma è il risultato dell'esperienza, la quale, p. es., constata che le donne appartenenti a famiglie agiate sono meno feconde e meno capaci allo allattamento, quantunque meglio nutrite, e sottomesse

ad un regime igienico migliore che le donne delle classi povere. La quale differenza non può essere attribuita che al maggior lavoro intellettuale cui le prime furono assoggettate.

Si lamentano già per gli uomini gli effetti del sopraccarico intellettuale, ma il pericolo di una istruzione eccessiva è maggiore per le donne alle quali l'amor proprio è stimolo grande di esagerazione.

Per fortuna comincia appena nelle fanciulle la smania di fare studi superiori alla potenzialità fèmminina, ma a cagione della facile diffusione che certe idee hanno tra noi occorre guardare sin da ora in faccia il pericolo e accingersi a scongiurarlo.

Se continuiamo di questo passo, fra poche decine d'anni le nostre donne diverranno improprie alle funzioni della maternità.

Ma tutto questo significa che la donna non deve studiare per limitarsi alle modeste occupazioni di una massaia? No! Lasciando da parte gl'inconvenienti cui s'andrebbe incontro offrendo all'uomo una compagna senza cultura, ed ai figli una sorvegliante dei loro studi priva di ogni sapere, ed un esempio, un modello permanente di voluta ignoranza, noi, trascurando, anzi impedendo la cultura intellettuale della donna, saremmo cagione di un male più grave.

Il fanciullo non eredita solo le buone qualità fisiche ed intellettuali del padre e della madre, ma anche le cattive; e si rischia in molti casi di aggiungere alla delicatezza di salute paterna, la pigrizia e la lentezza di spirito di una madre poco culta (Guyau).

Nè per questo solo occorre alla donna un'istruzione quanto più possibile elevata. La madre è la prima maestra dei suoi figliuoli, ed è anche l'ultima, l' azione sua suggestiva non cessando mai, o troppo tardi, d'insinuare quei sentimenti che sono più forti e vivi in essa: la pietà, l'affezione, la devozione, l'*altruismo*, in una parola: la filantropia.

Ebbene, se con un ben ideato sistema di educazione si rendesse la donna maestra di filantropia nel senso scientifico della parola, se le si permettesse di parlare ai figli suoi delle istituzioni di beneficenza e di tutto quanto si fa e si potrebbe fare allo scopo di sollevare i mali dell' umanità, primo tra tutti la miseria, allo scopo di rendere meno amare le differenze inevitabili fra le quali lotta l'umana società, la donna diventerebbe certamente, e ognuno può pensare con quanto successo, il più onesto, e disinteressato, ed efficace maestro di economia politica, e la nostra razza farebbe un gran passo verso

l'acquisizione dei più puri ed elevati sentimenti del cuore.

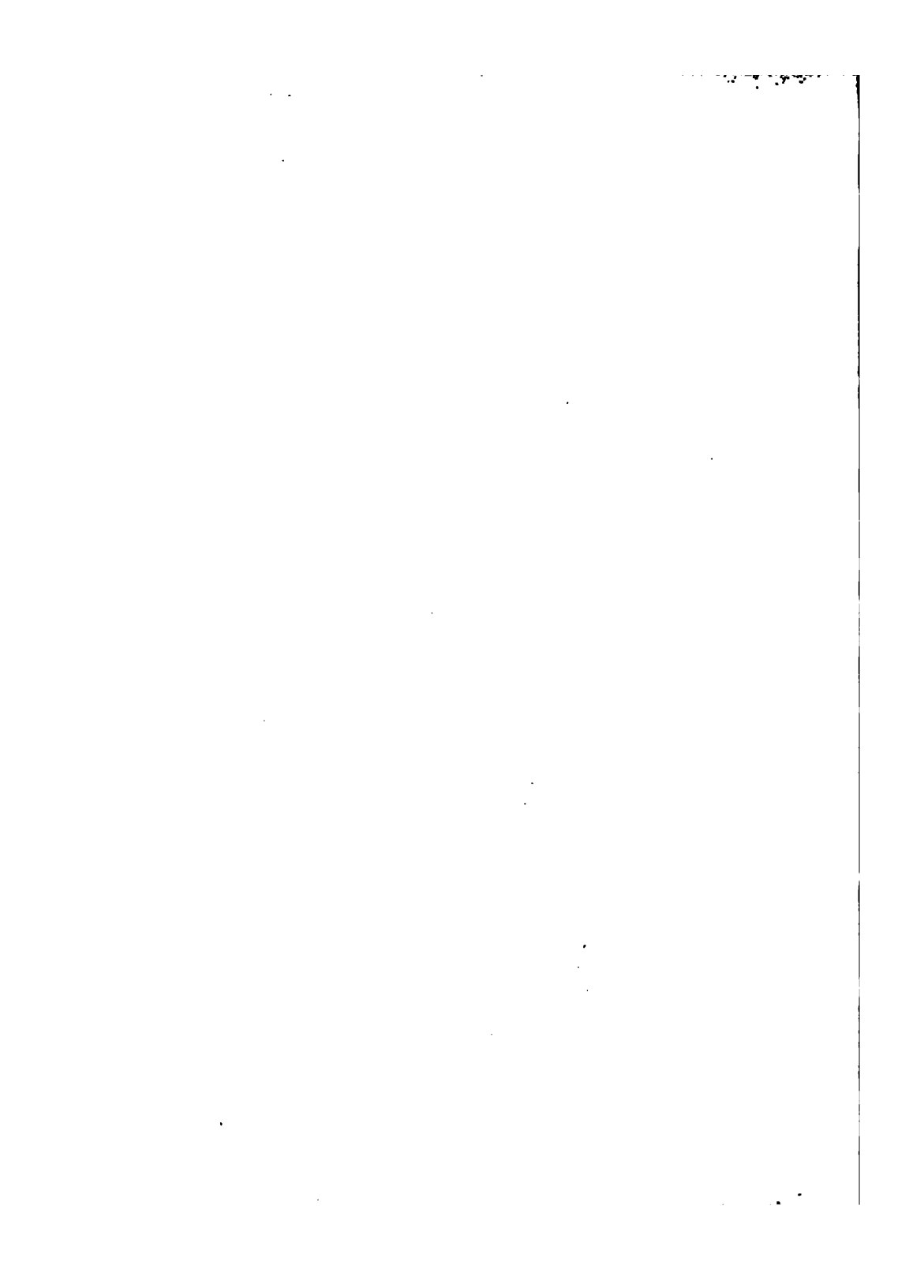
La giusta misura nell'educazione della donna è dunque indispensabile perchè questa compia degnamente il suo ufficio nella famiglia e nella società e prepari alla patria figli, non solo robusti, ma anche intelligenti e virtuosi.

Ora a me pare che la giusta misura non si trovi negli studi ginnasiali e liceali che richiedono una somma di energia quale la donna non può spendere. D'altra parte a quale necessità si vuole sacrificare la funzione della maternità nelle donne più intelligenti e più volenterose? È forse penuria di medici, di avvocati, di professori? Pur troppo c'è pletora di professionisti fra gli uomini, e nessuno sente il bisogno di affidare le proprie cause, o la propria salute ad una dottoressa. Anche nelle signore l'idea di tutelare meglio il proprio pudore sarebbe in opposizione colla maggiore serietà attuale in confronto alle parvenze dell'antica affettata verecondia.—Nè ciò è tutto; giacchè devesi tenere anche conto della assoluta e generale inferiorità in cui si troverebbero sempre le dottoresse rispetto ai dottori, i quali, agli altri vantaggi intellettuali, aggiungono quella esperienza della vita e quella franchezza di parola che non avrà mai la donna,

nemmeno rinunziando alla castigatezza, che non è l'ultima delle sue attrattive.

Dunque non licei, non ginnasi femminili, e chiudiamo la porta alle donne in quelli maschili. Non sarebbe questa una limitazione di libertà. Le famiglie restano libere di fare studiare in casa, come meglio credono, le loro figliuole, ma lo Stato che ha il dovere di tutelare, di conservare e di accrescere le qualità fisiche, morali ed intellettuali della razza non può farsi complice, anzi istigatore di un vero delitto contro le future generazioni.

Tolta alle donne la possibilità di studiare nelle scuole classiche, non rimangono in Italia altre scuole femminili pubbliche che le normali e qualche raro istituto di perfezionamento. Fu discussa e si discute ancora la convenienza di trasformare in scuole professionali, o di abolire alcune delle nostre scuole normali femminili ed anche la opportunità di aumentare il numero delle cosidette scuole femminili di perfezionamento. Il provvedimento avrebbe il doppio scopo: di impedire la formazione di tante maestre e di offrire un conveniente insegnamento a chi vuole avviarsi ad una professione, e a chi, non dovendo addirsi al magistero, più che alla Pedagogia e alla Didattica preferisce dedicarsi ai lavori muliebri, o alle lingue moderne. Non in-

tendo discutere la quistione delle scuole professionali femminili, e, quanto a quella delle scuole di perfezionamento, dirò che non vedrei la necessità di una duplicazione della scuola secondaria femminile. Nessuno metterà in dubbio che la cultura delle maestre debba non essere inferiore a quella della generalità delle donne culte, nessuno quindi dirà che si debbano aprire scuole nelle quali s'insegni più di quanto occorre insegnare alla scuola normale. Sarebbe dunque semplicemente ridicolo fare una nuova istituzione per sostituire la Pedagogia coll'inglese, o col tedesco, o con una maggior somma di lavori d'ornamento. Del resto, appunto perchè l'istruzione femminile deve tendere alla formazione delle madri intelligenti che sieno buone maestre pei loro figliuoli, la donna non può che trarre benefizio da alcune cognizioni di Pedagogia e di Didattica.

PARTE II.

LA RIFORMA DEL NOSTRO SISTEMA SCOLASTICO

I.

L'ISTRUZIONE PRIMARIA: LE SCUOLE ELEMENTARI ALLO STATO

È stata già indicata la base di una riforma della scuola elementare, e non mi occorre aggiungere altri particolari non potendo io, nè volendo fare altro che un accenno alle modificazioni occorrenti, a parer mio, al nostro sistema di educazione. — È necessario però dire qualche cosa delle riforme amministrative, od organiche, diciamole così, le quali non sono meno importanti della riforma didattica accennata. Non vale la pena di discutere il concetto dell'avocazione allo Stato delle scuole primarie: sarebbe come volere aprire un uscio aperto, tutti oramai ammettendo che l'istruzione elementare, essendo un

interesse nazionale, debba essere diretta e regolata dallo Stato. Si può però insistere sulla urgenza di un qualche provvedimento che almeno inizi il passaggio, non ancora permesso, dicesi, dalle condizioni finanziarie della Nazione.

Per es., si potrebbe dare al Governo, o al Consiglio Scolastico, la nomina e il licenziamento dei maestri e la facoltà di trasferirli nella provincia: questa sola disposizione basterebbe a togliere tanti inconvenienti, tra i quali gravissimi: la scelta capricciosa e spesso ingiusta degl'insegnanti; il trasferimento da una scuola all'altra del comune fatto talvolta senza scopo, senza bisogno, e senza tener conto delle condizioni di famiglia dei maestri; il continuo mutamento di questi per impedire il cumulo degli aumenti sessennali e la nomina a vita. Senza contare che si libererebbero gl'insegnanti di tanti comunelli dalla tirannia ridicola ma esosa di certi sindaci, assessori, segretari e magari direttori irresponsabili. — So bene che certi inconvenienti non accadono in tutti i comuni, ma so pure che sono pochi assai i comuni nei quali le scuole sono bene dirette e bene amministrate.

Oltre a questa capitale innovazione, la quale potrebbe anche completarsi con l'abolizione del sistema, ora necessario, delle nomine a titolo di prova degl'insegnanti elementari, altre bisogna

escogitarne per attuare i tre principî fondamentali della nostra legislazione scolastica elementare: l'obbligo, la laicità, la gratuità.

Che il primo di questi principi, riconosciuto ed accettato da tutti, o almeno combattuto palesemente da pochi, sia rimasto senza attuazione lo prova la statistica, che ci ricorda essere di ben 700000 il numero dei fanciulli mancanti alla scuola obbligatoria.

Dato il frazionamento della popolazione delle campagne, si comprende la difficoltà di apprestare a tutti i fanciulli la scuola, ma che il numero delle scuole mancanti sia molto più grande di quanto dovrebbe essere, tutto calcolato, è certo. Ed è tanto vero che ad un grandissimo numero di fanciulli manchi la scuola da poter frequentare, che nessuno sa decidersi all' applicazione delle misure coercitive contemplate dalla legge sulla istruzione obbligatoria contro i parenti degli alunni che non frequentano la scuola.

Ma intendiamoci bene, non è questa sola della mancanza delle scuole l' unica difficoltà che si oppone alla completa esecuzione della legge, altre ve ne sono, non ultime quella del poco amore ispirato dalla scuola, per cui i fanciulli non sono attratti verso di essa, l'altra della spesa, per quanto minima, ch'essa richiede, e quella finalmente del poco frutto ch'essa rende, almeno

a quanto credono i parenti ignoranti, i quali mal si rassegnano a privarsi dell'utile che possono ritrarre impiegando i figli nei lavori specialmente campestri.

Quanto alla laicità o neutralità religiosa della scuola vedremo avanti, trattando dell'educazione civile, quale essa sia nelle nostre scuole primarie. Per ora accennerò nel capitolo II al risorgere delle scuole confessionali femminili in molti comuni.

La gratuità è stata finora il solo principio veramente rispettato, e forse perciò si tratterebbe di abolirla. Sul proposito del Governo d'imporre un contributo annuo agli alunni delle scuole primarie io pubblicai nell'aprile di quest'anno, in un giornale politico, l'articolo che riproduco nel capitolo III.

II.

LE SUORE NELL'INSEGNAMENTO PUBBLICO

Le spese per la pubblica istruzione sono già così gravi per le finanze della maggior parte dei comuni che la ricerca dei mezzi per sopperirvi e quella dei modi di diminuirle senza nocumento, almeno apparente, della cultura popolare e senza evidente violazione della legge, è diventato addirittura febbrile. Ed uno degli espedienti favoriti dai municipi, specialmente da quelli dei piccoli paesi, consiste nello affidare tutta o parte dell'istruzione femminile alle Monache, o alle Sorelle pie. — Costoro in istituti propri, o in istituti appartenenti ad enti morali: Orfanotrofi, Ricoveri etc., dirigono spesso scuole private, le quali i municipi con poca spesa trasformano in pubbliche, sostituendole a quelle che avrebbero l'obbligo di tenere a disposizione delle fanciulle del comune. Nè ciò fanno soltanto i municipi clericali, ma anche i liberali, anche i radicali.

Come in scuole dirette da monache possa es-

sere rispettato il principio della neutralitá religiosa, come possa, cioè, in esse darsi l'insegnamento della religione soltanto a chi ne fa espressa domanda, ognuno può immaginare; ma ciò che più è a deplorare è questo: che all'educazione delle fanciulle debba provvedere gente che non ha contatti col mondo e che dei bisogni, dei nuovi bisogni della societá non sospetta nemmeno l'esistenza.

Io non voglio trattare in questo libro la quistione della libertà d'insegnamento e quindi nulla dirò della convenienza o meno di permettere le scuole negl'istituti privati religiosi, il cui numero va sempre crescendo. Ma che tali istituti debbano essere autorizzati, richiesti anzi, di prendere in appalto l'istruzione di tutte le fanciulle di un comune è cosa che non posso in nessun modo approvare.

Ma in qual modo è reso possibile in Italia il sorgere di queste istituzioni? Le convenzioni tra' comuni e le corporazioni religiose femminili sono permesse dalla legge? Furono approvate dall'autorità scolastica provinciale? E se lo furono, l'autorità provinciale interpretò giustamente la legge?

Questo stato di cose — che dovrebbe cominciare ad impensierire, oggi specialmente che le suore pensano di prendere, e in alcuni luoghi hanno già preso, anche la direzione degli asili

d'infanzia — questo stato di cose trae la sua origine dall'art. 14 del Regolamento 15 settembre 1860 sulla istruzione elementare:

« Le scuole fondate da particolari corporazioni, da associazioni private, o da privati individui a benefizio del pubblico, saranno tenute in conto ed a sgravio totale o parziale degli obblighi del comune, semprechè siano mantenute in conformità delle leggi. »

Che significa questa disposizione?

Secondo me, non può significare che questo: — Se la scuola è allogata in un edifizio avente i requisiti di ampiezza, salubrità e decenza richiesti dalle leggi scolastiche, se ha maestri legalmente abilitati, se è inscritta al Monte delle pensioni, se è sottomessa alla sorveglianza dell' autorità governativa e municipale, se l' insegnamento è dato secondo prescrivono i regolamenti generali, la scuola è tenuta in conto dell'obbligo comunale. Rimarrebbe, è vero, la quistione dello stipendio, ma per le suore maestre la quistione è oziosa, giacchè esse vivono in comunità e non vivono fra gli stenti come molte delle altre maestre elementari.

Non pare a me vi sia nulla da aggiungere a questa interpretazione dell'articolo. Pure c'è chi sostiene che l'attuale legislazione scolastica permette bensì le scuole fondate da particolari as-

sociazioni o da enti morali a beneficio del pubblico sieno tenute in conto e a sgravio degli obblighi dei comuni, ma non consente che i comuni rinunzino alla direzione e amministrazione delle scuole elementari affidandole a corpi morali.

Una tale opinione è avvalorata, in modo che si crede non dubbio, da un parere del Consiglio di Stato del 20 aprile 1877, parere adottato dal Ministero.

« Le convenzioni con cui alcuni comuni hanno « affidato la direzione e l'amministrazione delle « scuole comunitative a guisa d'appalto ai pri« vati od ai corpi morali sono nulle.

« Il provvedere all'istruzione pubblica è una « funzione d'ordine pubblico inerente all'Ammi« nistrazione centrale o locale, a cui le leggi « amministrative l' assegnano, e leggi speciali « impongono il modo di esercizio coordinato sem« pre al perfetto raggiungimento dello scopo so« ciale a cui la stessa funzione è diretta. Di con« seguenza non può formare obbietto di veruna « convenzione, per la quale l'autorità si spogli di « una sua funzione per investirne un privato o « un corpo morale.

« Che ciò avvenga in modo assoluto o con « riserva di alcuni attributi di sorveglianza e di « approvazione a favore dell'autorità, è indiffe-

« rente, giacchè a rendere illecita la conven-
« zione basta che detta pubblica funzione sia di-
« minuita, non potendo più nell'autorità che n'è
« investita, esplicarsi nella sua pienezza come
« le leggi richiedono; oltrechè si cadrebbe nel-
« l'arbitrario ammettendo parziali abdicazioni del
« diritto e dell'obbligo della pubblica istruzione.

« La nullità di siffatte convenzioni è *assoluta,*
« diretta com'è a mantenere integre le ragioni
« d'ordine pubblico, e può farsi valere sia in
« via di azione, sia di eccezione, in ogni tempo
« e quantunque le convenzioni sieno state ap-
« provate dall'autorità superiore. »

Or bene; se questo parere deve intendersi nel senso che le scuole di cui io ho parlato non possano servire a sgravio dell'obbligo dei comuni, io confesso di non capire che cosa abbia voluto esprimere il Consiglio di Stato.

Ammettiamo che tutte le convenzioni fatte dalle monache sieno annullate di fatto; saranno perciò chiuse le scuole tenute dalle monache? Certamente no, giacchè esse « sono mantenute in conformità delle leggi. »

E allora che significa la *nullità*, l'*annullamento* delle convenzioni?

Non significherà certamente che il comune debba aprire altre scuole, perchè in tal caso voi

abolite l'art. 14 del Regolam. 15 settembre 1860.

Significherà che il Comune non potrà sotto nessuna forma nè di compenso, nè di sussidio contribuire al mantenimento delle scuole delle suore?

E sia!

Ma se le suore mantengono, anche senza compenso, anche senza sussidio le scuole, potrete voi, col parere alla mano, impedirlo?

L'art. 14 risponde: no!

La conclusione pertanto sarebbe questa:

a) Le scuole delle suore possono sussistere purchè non costino nulla al Comune; se esse non possono mantenersi indipendentemente dal concorso comunale si chiudano.

b) Le scuole delle suore rispondono alle esigenze del servizio pubblico se non costano nulla al Comune; ma se il bilancio comunale deve essere anche minimamente gravato, le scuole delle suore non sono più accettabili.

c) Data la equipollenza che l'art. 14 del Reg. 15 sett. 60 stabilisce tra le scuole pubbliche e quelle delle suore: Non è permesso al comune di risparmiare nelle spese per l'istruzione, gli è solo permesso di non spender nulla.

Dopo tutto non credo convenga trattare e discutere la quistione legale, ma piuttosto conviene di richiedere che si provveda perchè

cessi uno stato di cose, secondo me, deplorevole.

La legislazione attuale permette che le nuove confraternite religiose assumano l'istruzione invece dei comuni?

Se sì, modificatela; anche per non prestar mano a questo risorgere delle congregazioni religiose che la legge ebbe ad abolire e la civiltà attuale condanna.

La legislazione vieta ciò?

E allora dichiaratelo apertamente e richiamate le autorità all'adempimento del loro dovere, avvenga che può.

Io non vorrei mi si credesse un mangia-preti, o un intollerante in materia di religione.

No! Io rispetto e tollero i preti e le suore colle loro buone qualità, se ne hanno, e coi loro difetti, col loro culto e colla loro fede, ma io sono fieramente contrario all' insegnamento delle suore. E non solo perchè non approvo i loro sistemi; non solo perchè ho constatato che le suore raramente posseggono delle brave maestre; non solo perchè colle suore si rende impossibile quella libertà d'insegnamento religioso che le leggi accordano e il mondo vuole; non solo perchè le suore, che ordinariamente non guardano in faccia le persone, non possono, a me pare, insegnare la franchezza, la risolutezza e forse nemmeno la lealtà; non solo perchè esse

non insegnano ad amare le istituzioni nazionali che, quando non avversano apertamente, mostrano di tollerare appena: no! non per tutto ciò io sono contrario all' insegnamento delle suore, ma per altre ragioni, e principalmente perchè io credo — giova ripeterlo — disadatto all'insegnamento chiunque non conosca il mondo nel quale dovranno vivere i nostri figli.

Le suore che non leggono giornali, che non vedono persone, che non debbono occuparsi delle cose del mondo, mancano dell'elemento più importante dell'insegnamento moderno: l'esperienza della vita. Esse, quindi, non *debbono insegnare.* E se non hanno la virtù di dichiararsi incapaci, noi dobbiamo avere il coraggio di saperci guardare da loro.

Si lasci, però, che io renda giustizia a queste suore, che pur vorrei allontanate dalle nostre scuole. Esse ubbidiscono ad un alto sentimento, ad un ideale puro e disinteressato dedicando la loro vita — e cominciano fanciulle — alla educazione dei bambini. Se non possono rispondere alle nostre esigenze esse non hanno nè colpa, nè peccato, sebbene sieno incoscienti esecutrici di ordini settari. E gli stessi occulti direttori di queste nuove istituzioni religiose sono scusabili: noi lasciamo loro il campo, perchè non dovrebbero occuparlo?

III.

LA TASSA D'ISCRIZIONE NELLE SCUOLE ELEMENTARI OBBLIGATORIE (1)

L' istruzione dei cittadini rappresenta il più alto interesse e la migliore proprietà della patria. La scuola pubblica è la cura di quest'interesse, la coltivazione di questa proprietà.

---

(1) L'On. Martini, Ministro della Istruzione pubblica, ha presentato alla Camera il seguente *Disegno di legge*:

Art. 1. Agli articoli 316 e 317 della legge 13 novembre 1859, n. 3725 (titolo V), sono sostituiti i seguenti:

Art. 316. Il corso inferiore si compie in tre anni e il corso superiore in due: ognuno di essi si divide in classi distinte, che sono tre per il primo e due per il secondo.

Nessuno può essere iscritto al primo corso in qualità di allievo regolare, se non ha raggiunto l'età di sei anni.

Il corso delle classi elementari si compie mediante un esame di licenza da darsi nelle scuole pubbliche.

Gli allievi provenienti da scuole private che intendano presentarsi all'esame di licenza, pagheranno una tassa di lire cinque. Metà di questa tassa andrà a benefizio degli esaminatori.

Art. 317. L'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i Comuni agli alunni figli di parenti poveri, ri-

Ma l' istruzione è pure un grande interesse individuale, un istrumento di lavoro ed il migliore tra i beni ricreativi di cui l' uomo possa disporre. Dare quindi ai fanciulli un minimum di cultura significa anche: da un lato, assistere le nuove generazioni in nome della fratellanza e della solidarietà nazionale, dall'altro compensarle anticipatamente della cooperazione che presteranno all'opera di conservazione intellettuale della razza e degli altri servizi che presteranno al Paese.

---

conosciuti tali da una speciale Commissione a ciò delegata dalla Giunta comunale. Tutti gli altri, per essere iscritti alla scuola ed ammessi a frequentare le lezioni, debbono presentare domanda in carta da bollo da lire due per le classi di grado inferiore, e da lire tre per quelle di grado superiore.

Le somme riscosse in forza del presente articolo e la restante parte della tassa per l'esame di licenza saranno versate nella cassa del Monte delle pensioni dei maestri elementari in aggiunta ai contributi che per le leggi vigenti spettano al Monte medesimo.

Art. 2. — Un regolamento da approvarsi con decreto reale determinerà il modo per accertare la presentazione della domanda d'iscrizione, per accreditare al Monte delle pensioni dei maestri elementari le tasse di bollo percette in forza della disposizione dell'articolo precedente, e provvederà alla esecuzione della presente legge: la quale andrà in vigore nel prossimo anno scolastico 1893-94.

Questo modo di vedere giustifica il diritto dello Stato di richiedere che tutti i fanciulli frequentino la scuola elementare, ma esclude quello di imporre una tassa d' iscrizione, almeno per le classi inferiori obbligatorie; giacchè ogni contributo dell'alunno, per quanto piccolo, diminuisce, se non annulla, il significato di fraterna assistenza, e salda il debito del cittadino verso la patria.

E non basta: mentre la più viva preoccupazione del legislatore dovrebbe essere quella di ridurre coll'educazione pubblica le tendenze utilitarie predominanti, la tassa farebbe quasi credere che il Governo italiano attribuisse all' istruzione delle masse un esclusivo significato di benessere personale.

Ora, il considerare l'utilità nazionale dell'educazione pubblica mi fa appunto parteggiare per l'avocazione allo Stato delle scuole elementari; le quali, attualmente, nonostante le leggi livellatrici e le sollecitudini del Governo, sono più o meno curate dai municipi in ragione delle loro risorse e delle vedute degli amministratori. Ciò è male: tutte le scuole debbono essere ugualmente curate, ugualmente indirizzate all' unico fine della grandezza e della prosperità del Paese, ed a questa opera non può dedicarsi che un unico ente, ed il più interessato: lo Stato. Le

spese perciò debbono farsi colle contribuzioni di tutti i cittadini, cioè coll' erario generale, e grave errore sarebbe quello di domandare il concorso, sia pur minimo, delle sole persone che hanno figliuoli nelle pubbliche scuole.

Ma altre considerazioni dovrebbero rendere avverso lo Stato all'idea di una tassa scolastica per le classi elementari, prima tra le quali l'onta che si farebbe ai poveri colla esenzione da un contributo che essi non possono pagare. Nella prima giovinezza si vive di piccole vanità, e la scuola deve agire con tutta la sua potenza per livellare moralmente i piccoli alunni.

Quegli educatori che, dopo lunga esperienza, hanno creduto necessario d'introdurre nella scuola una specie di uniforme, non foss' altro che nel grembiule per le bambine e nel berretto pei maschi; che hanno creduto bene di fissare per tutti gli allievi una medesima modesta refezione; che hanno messo in opera mille piccoli artifizi come quello di distribuire a tutti gli scolari indistintamente le penne e la carta destinata ai bimbi poveri — per non umiliare questi ultimi—; ebbene tutti questi educatori non vedranno certò di buon occhio la imposizione di una tassa, la quale di punto in bianco distrugge molte delle loro fatiche e forma due categorie degli alunni: *poveri e benestanti.* Sopratutto non approveranno

l'idea che le famiglie degli alunni portino la dichiarazione e la prova della loro povertà ad una *Commissione municipale,* la quale esigerà, probabilmente, dimostrazioni e testimonianze che aggiungeranno mortificazioni su mortificazioni per la misera gente. Perchè, dato che la tassa debba esser pagata, non si lascia al maestro la formazione della lista dei dispensati? Non può accadere che molti padri, per non seccarsi a ricercare i certificati di povertà — notate che per la povera gente queste sono vere noie e richiedono un tempo che dev'essere sottratto al lavoro — non può accadere che pensino di tenere a casa i loro figliuoli? Nè si creda che questo sia un timore infondato. In Italia sono ancora più di 700,000 i fanciulli sottratti all'obbligo dell'istruzione, e il numero dei mancanti sarebbe molto maggiore senza l'attiva propaganda dei maestri, specialmente nelle campagne. Per quanto a molti la cosa possa sembrare strana, pure è certo che la maggior parte delle famiglie rurali crede poco finora alla utilità della scuola e molto a quella d'impiegare i fanciulli nei lavori campestri; e molti bambini vanno alla classe soltanto dopo una specie di transazione tra il maestro e i parenti, per effetto della quale il maestro deve contentarsi di avere gli scolari i giorni e le ore che alla famiglia piacerà di lasciarli liberi. Eb-

bene, aggiungete a questo dubbio dei contadini l'affronto e i fastidi che loro procurerebbe il dovere recarsi al Municipio per ottenere la esenzione dal pagamento di una tassa, e ditemi se non sarà probabile che molti finiscano col mandare al diavolo la scuola, o col mandare i figliuoli agl'istituti clericali.

— Quanto poco pensiamo noi alle scuole clericali il cui numero va ogni giorno aumentando! Com'è deplorevole la sicurezza che ostentiamo di fronte al clericalismo che è il vero nostro nemico!

Non è dunque a temere, dicevo, che la tassa scolastica diminuisca il numero dei fanciulli che frequentano la scuola laica e accresca la clientela alle scuole confessionali?

Il sig. I. Carré, Ispettore generale dell' insegnamento primario in Francia, dopo la pubblicazione delle leggi del 1881 e del 1882, scriveva: « Certo il contributo scolastico, per minimo che fosse, serviva di ragione o di pretesto a certi parenti per non mandare a scuola i loro figliuoli. »

Non si risponda a queste obbiezioni col ricordare l' esempio delle scuole secondarie dove dal pagamento di una tassa abbastanza forte sono dispensati gli alunni poveri, senza che si siano mai rilevati inconvenienti di sorta. Nelle scuole secondarie l'alunno dispensato dalla tassa

è un'eccezione, mentre nelle scuole elementari, i dispensati sarebbero i due terzi del totale; e inoltre nella scuola media il disagio morale dell'alunno liberato dall'obbligo della tassa è compensato dalla elevata media di voti che egli deve avere riportato e che lo mette in condizione nobilmente privilegiata rispetto a' suoi compagni.

Insisto dunque nel credere che la tassa scolastica sia un grave errore così sotto l'aspetto della ragione di uguaglianza fra gli scolari, come sotto quello di una possibile fermata nell'aumento progressivo della popolazione scolastica, e anche perchè un tal contributo confermerebbe nel popolo il fine utilitario della istruzione, causa questa principalissima della presente improficuità della scuola.

Ma non vi sarebbero, oltre quella principale di provvedere in modo meno indegno alla pensione dei maestri e delle loro vedove e dei loro orfani, non vi sarebbero ragioni di ordine morale favorevoli alla imposizione del contributo? Pare di si.

Stando alla relazione che precede la proposta di legge, l'On. Ministro si aspetta da questo contributo degli alunni *che si giovano della scuola* un grande benefizio per gli educatori insieme e per l'educazione. « Il dare agli alunni — dice l'on. Martini — l'obolo che poi, fruttificando e

moltiplicando, guarentirà al maestro nei tardi anni suoi pace con dignità, parmi non debba essere senza efficacia nel rinsaldare l'affetto reciproco fra l'istitutore e i discepoli, nell'insegnare ai fanciulli i canoni dei meriti e delle ricompense; nell'indurli a riflettere sulle condizioni, non liete sempre, della vita, sull'obbligo che c'incombe di attenuare i disagi altrui e di soccorrervi. »

Pare dunque che del pagamento di questa tassa debba discorrere molto il maestro, il quale dovrà ringraziare i suoi allievi dell' elemosina che essi gli fanno — ora per quando sarà vecchio.

Io non so quanto ciò possa riuscire piacevole all'insegnante, nè posso prevedere se vi saranno istitutori disposti, nonostante i consigli venuti dall'alto, a fare la parte del mendico innanzi agli allievi. Ritengo però che le continue lamentazioni del docente mal servirebbero ad insegnare ai nostri figli che l' uomo deve sapersi rassegnare al suo destino e sopportarlo con decoro e dignità.

D' altronde perchè infliggere questa umiliazione al maestro elementare? Serve egli forse i suoi scolari? Il maestro elementare serve la Patria, e dalla Patria sola deve aspettarsi e sperare ogni benefizio, come solo per amor della

Patria egli sa rassegnarsi ad ogni sorta di stenti e di privazioni!

Questo per l'insegnante.

Quanto agli allievi, io non so vedere che cosa guadagneranno dal contatto con i loro maestri, con questi modelli di virtù, ufficialmente elevati alla dignità di persone bisognose. Nè comprendo come gli scolari ameranno di più il loro insegnante quando sapranno che egli godrá delle tasse riscosse. I paganti, pare a me, avranno una ragione di più per sentirsi meno legati a lui dalla gratitudine; i dispensati rimprovereranno, coi loro parenti, al maestro quello che dovrebbe essere rimproverato allo Stato: di fare, cioè, assaporare alle nuove generazioni il frutto della carità, anzichè far conoscere le dolcezze dell'uguaglianza.

Il contributo, quindi, non farebbe raggiungere lo scopo prefissosi dall'on. Ministro per la Istruzione pubblica, ma rallenterebbe piuttosto i vincoli già deboli fra maestri e scolari, sostituendo all'attuale reciproco disinteresse una ragione, per quanto piccola e parziale, di utilità materiale.

Ammettiamo tuttavia che il brano citato della relazione ministeriale esprima una innegabile verità, e ritorniamo al rapporto fra la obbligatorietà dell'istruzione elementare inferiore e la gratuità della scuola.

L'On. Ministro osserva: « La tenuità del contributo, la forma nella quale si riscuoterà, il fine a cui si destina, mi dispensano, io credo, dal dimostrare che il principio della gratuità non è punto violato per le disposizioni di questa legge. » Però egli, il Ministro, non deve essere molto sicuro dell'effetto immediato della sua suggestione, tanto che sente il bisogno di dichiarare: « Del rimanente, se la quistione della gratuità della scuola elementare avesse oggi a risolversi nel Parlamento italiano, io penso sarebbe risoluta con criteri più saggi e più conformi al concetto democratico di quelli che indussero in Francia, un secolo fa, la Convenzione nazionale a decretare gratuita la scuola elementare per tutti. »

Io non so che cosa delibererebbe il Parlamento italiano, ma so che attualmente gli stati del mondo nei quali l'insegnamento elementare è gratuito sono quelli in cui il Parlamento ha vera autorità e rappresenta meglio la volontá nazionale; cioè: la Francia, l'Italia, il Portogallo, la Norvegia, la Svizzera e gli Stati Uniti d'America. Anche in Austria — meno la Boemia, la Moravia, la Slesia, il Tirolo e la città di Lubiana — l'istruzione elementare è gratuita; e se non può dirsi che il parlamentarismo sia quivi molto in auge, si può asserire che in Austria l'istruzione pubblica raccoglie cure assidue ed illuminate.

D'altronde a me pare che l'estensore della relazione ministeriale sia caduto in un grosso equivoco, a cui partecipano quei periodici didattici che prevenendo ogni obbiezione alla proposta di legge parlano di « rettorica che non mancherà di invocare i sempre famosi *principî dell'ottantanove,* » e ammoniscono di non dimenticare che « da quell'epoca in poi è trascorso quasi un secolo (perchè quasi?) tempo sufficiente a far sì che anche l'esperienza insegni qualche cosa! »

L'opera della Convenzione in fatto d'istruzione pubblica e specialmente d'istruzione popolare, è così incerta e contradittoria che male si riesce a trovare in essa qualche utile insegnamento. Nei resoconti delle interminabili discussioni fatte non si trova quasi mai, del resto, un accenno al problema della gratuità. Quantunque la Costituzione del 1791 imponesse la creazione di un'istruzione pubblica generale e gratuita per le parti d'insegnamento indispensabili a tutti gli uomini, la Convenzione sino al mese di agosto 1793 non aveva fatto una legge sull'educazione popolare. La stessa Costituzione del 1793, votata in giugno — che neppure fu mai applicata — nulla conteneva intorno alla gratuità della scuola primaria. Deve ripetersi dalle insistenze di una deputazione d'istitutori—che ammessa alla sbarra il 25 agosto di quell'anno presentò una petizione

perchè l'educazione nazionale fosse obbligatoria e gratuita — il decreto del 29 frimajo anno II (19 dicembre 1793) che stabilì definitivamente la gratuità e l'obbligo dell'istruzione elementare.

Ma, se pure ebbe un principio di attuazione, questo decreto fu distrutto dalla legge del 3 brumajo anno IV (25 ottobre 1795) la quale all'art. 8 del titolo primo sancisce l'obbligo di un contributo che gli scolari avrebbero dovuto pagare al loro maestro.

Non è dunque utile ai sostenitori del contributo il ricordare per combatterli i criteri della Convenzione, giacchè se questi criteri dovessero — e ciò sarebbe logico—considerarsi come riassunti e concretati, nel silenzio della Costituzione dell'anno III, votata il 22 agosto 1795 (5 fruttidoro) e nella legge del 3 brumajo anno IV, che chiude la serie delle deliberazioni della Convenzione, essi sarebbero piuttosto favorevoli all'assunto dell'On. Ministro e noi potremmo dire che la proposta Martini ci conduce appunto un secolo indietro e vi ci conduce, non dopo un esperimento di pochi mesi di gratuità, ma dopo la continuata tradizione della gratuità del nostro insegnamento elementare.

Io dunque non mi appoggerò ai criteri della Convenzione, ma farò invece tesoro della lunga esperienza che condusse la nazione francese a

rendere gratuita ed obbligatoria l'istruzione dei fanciulli.

E l'esperienza di tutto un secolo c' insegna che se l'Assemblea Nazionale aveva decretato nella Costituzione del 1791: « Sarà creata e organizzata una istruzione pubblica comune a tutti i cittadini. gratuita per le parti d'insegnamento indispensabili a tutti gli uomini, » la legge del 3 brumaio anno IV abolì poi il principio della gratuità della scuola e dell' uguaglianza di tutti gli scolari, sostituendolo con quello della carità da farsi agl' indigenti. Da quell'epoca si arriva, in Francia sempre, alla proposta di legge del 1847 (Ministro Salvandy) che avrebbe autorizzato i comuni a rendere gratuite le loro scuole; si arriva alla proposta Carnot (1848) che voleva gratuito e obbligatorio l'insegnamento; si viene al rapporto del Ministro Duruy (1865) che ripiglia le idee della Costituzione del 1791 e scrive all'Imperatore Napoleone III: « L'istruzione popolare è un gran servizio pubblico; esso deve, come tutti quelli che recano vantaggio alla comunità, essere pagato dalla comunità tutta intera; » si perviene alla legge del 10 aprile 1867 che facilita ai comuni il mantenimento di scuole gratuite, sopperendo alle spese col prodotto dell'imposizione di 4 centesimi addizionali, e, nella insufficienza

di questa risorsa, con sovvenzioni sui fondi del dipartimento o dello Stato. Vengono poi: la proposta di gratuità del Ministro Burbeau (1870) e, dopo la guerra colla Germania, quella di Waddington e Bardoux, secondo la quale sarebbe stato permesso ai comuni di rendere gratuite le loro scuole, ricavando le spese da un numero sufficiente di centesimi addizionali.

Nel 1877 viene ancora la proposta d'iniziativa del sig. Barodet e di altri 49 deputati sulla istruzione primaria, proposta che consacra il triplice principio della obbligatorietà, della gratuità e della laicità. Finalmente con la legge del 16 giugno 1881 ritornò gratuita l'istruzione popolare, la quale divenne obbligatoria nel 1882.

Abbiamo dunque una nazione che per un secolo intero procede verso la gratuità della pubblica scuola. Cambiano le forme di governo, cambiano le dinastie, cambiano i ministeri, cambia la fortuna del paese, ma nulla impedisce questo movimento progressivo verso una mèta che è di tutta la nazione. Il cammino è lento, giacchè i governanti hanno quasi paura delle conseguenze finanziarie della gratuità, ma finalmente si arriva. E si noti bene: rendere gratuita la scuola non significava in Francia una spesa di poco conto, giacchè nel 1875 lo Stato spendeva meno di 18 milioni di franchi all'an

no per la scuola primaria, e nel 1881 la spesa salì a 47 milioni e mezzo, per diventare nel 1882 di quasi 99 milioni. Ma la legge del 1881 non fece che consacrare e generalizzare uno stato di cose il quale s'imponeva di più in più, giacchè il numero dei fanciulli gratuitamente istruiti era già del 66 0[0 di tutti gli scolari delle classi elementari.

Ora, poichè la esperienza del contributo scolastico è già stata fatta da una nazione che intellettualmente e politicamente nulla ha da invidiare alle altre, poichè essa ha fatto conoscere tutti i possibili inconvenienti del sistema, perchè vorremmo noi non tenerne conto?

È proprio tutta rettorica quella adoperata in Francia per sostenere la legge e per dimostrarne dopo l'approvazione i suoi benefici effetti?

Voglio riprodurre alcuni brani di questa pretesa rettorica.

J. Ferry, nella seduta del 13 luglio 1880, così si esprime:

« Io dico, signori, io dico, determinando con qualche precisione, io credo, i principi che devono servirci a risolvere il problema: il dovere dello Stato in materia d'insegnamento primario è assoluto; egli lo deve a tutti. Perchè? Perchè questo dovere è misurato dall'interesse sociale stesso, perchè è un interesse di prim' or-

dine, in una società come la nostra, in una società democratica, che un minimum d'istruzione elementare sia posseduto da tutti. Io dico: « posseduto da tutti » perchè questa parola implica ad una volta la gratuitá e l'obbligo. »

Il prof. Alfredo Rambaud della Facoltà di Lettere di Parigi dice della legge Ferry del 16 giugno 1881, che essa risponde al voto più legittimo della democrazia, giacchè non si contenta di assicurare la gratuità a tutti i fanciulli i parenti dei quali non potrebbero pagare il contributo scolastico, essa invece vuol finirla con questa distinzione di allievi gratuiti e allievi paganti che sin dalla prima età divide i fanciulli in ricchi e poveri, crea sui banchi della scuola un'aristocrazia ed una plebe, oppone alla dottrina dell'uguaglianza una propaganda permanente d'ineguaglianza.

I francesi sono fieri di questa legge e di quella sull'obbligo. I più importanti giornali affermarono con giusto orgoglio che il sistema d'insegnamento elementare francese « è il più liberale che esista nel mondo civile, il più moderno, il più conforme alle aspirazioni come ai bisogni di una grande nazione. D'un sol tratto la Francia, ch'era indietro, viene a porsi alla testa dei popoli. » (La *République française* del 25 marzo 1882, citata dal Rambaud nel Dictionnaire de Pédagogie).

Il Rambaud riporta anche con molto compiacimento il giudizio del sig. Mundella in un suo discorso agl'istitutori inglesi: « La legge francese è la più grande, la più prodiga che si abbia mai avuto nella storia dell' educazione del mondo intero. »

Se nonostante l'esperienza della Francia e di altri paesi si vorrà sostenere che, l' istruzione elementare essendo anche un'utilità individuale, chi ne approfitta deve contribuire alle spese, e si vorrà imporre la tassa, allora bisognerà levare l'obbligo di frequentare la scuola popolare.

Ho già detto che a me sembrano non conciliabili i due sistemi del contributo scolastico e dell'obbligo dell'istruzione; ora aggiungo che la Francia ha compreso questo antagonismo ed ha resa obbligatoria l' istruzione elementare, soltanto dopo di avere soppresso ogni contributo.

« La Francia è il solo paese dove l'obbligo è stato scritto al capitolo dei diritti nello stesso tempo che a quello dei doveri; in altri paesi, in Prussia, p. es., l'obbligo è stato considerato sopratutto come una forma di obbedienza; e la prova è che in Prussia la gratuità non esiste necessariamente accanto all'obbligo, mentre in Francia nessun legislatore avrebbe osato d'imporre l'uno senza assicurare l'altra.

« E cio che nella gratuità è particolarmente

nazionale, particolarmente conforme agl'istinti e al genio della nostra democrazia, è questo: che la gratuità non è stata mai intesa come una carità fatta da particolari, dalla Chiesa, dai comuni, dallo Stato; la nostra democrazia l'ha mai sempre concepita come un dovere dello Stato, correlativo a un dovere del cittadino e come un'applicazione della grande legge dell'uguaglianza. Quand'anche tutti i fanciulli di parenti indigenti avessero ottenuto la gratuità, sino a che esisteva un'ineguaglianza tra scolari, una distinzione tra gratuiti e paganti, gli uomini legati alla tradizione del 1793 e del 1848 non si dichiaravano soddisfatti: ciò che essi volevano non era una serie di disposizioni concludenti alla estensione della gratuità, era l'applicazione di un principio. Questa gratuità che essi non rivendicano colla stessa energia per gli altri ordini d'insegnamento, essi la vogliono nello insegnamento primario, perchè questo deve essere obbligatorio per tutti, e a nessuno si può fare un obbligo dell'ineguaglianza. » (Rambaud).

L'obbligo di frequentare la scuola darebbe, d'altra parte al contributo scolastico il carattere d'imposta coattiva, la quale avrebbe questo di particolare che non sarebbe pagata dai ricchi, i quali continuerebbero a fare istruire privatamente i loro figliuoli, almeno sui primi rudi-

menti del sapere. Gli alunni paganti apparterrebbero pertanto alla *magra borghesia;* sarebbero gl'impiegati, i trafficanti, i lavoratori, tutta gente che stenta la vita più di quella che vive alla giornata con mezzi scarsi, ma anche senza impegni, sarebbero costoro i colpiti, i designati a provvedere alle pensioni dei maestri elementari.

Tuttavia c'è ancora una risorsa per i sostenitori del contributo : essi possono dire col Iolly: (1)

« L'istruzione obbligatoria non è punto ragione sufficiente per non far pagare per essa alcuna tassa, in quanto l' obbligatorietà non è affatto stabilita nell' interesse dello Stato (sic), ma bensì per costringere i genitori ad adempiere un dovere, che è imposto loro già da natura. »

Senza dubbio il padre ha il dovere d'istruire il figlio continuatore della sua famiglia, ma anche lo Stato ha il dovere d'istruire il bambino, che sará il cittadino futuro, il continuatore della Nazione. Però, mentre al dovere dello Stato corrisponde il diritto di regolare la istruzione di tutti i cittadini secondo i bisogni del paese, al dovere del padre corrisponde bensì il diritto di far educare il figlio dove crede, non corrisponde

(1) L'*istruzione pubblica*, nella « Biblioteca degli Economisti. »

l'altro di farlo educare secondo le sue idee. Egli non può, p. es., limitare a suo piacimento la istruzione del fanciullo; potrebbe contentarsi che il figlio sapesse leggere, scrivere e far di conto, ma deve piegarsi all'interesse dello Stato, il quale esige che tutti i cittadini conoscano lo spirito della Costituzione, amino le leggi, amino il Paese e sieno solleciti della grandezza e della prosperità della Nazione. Dimodochè il dovere dello Stato che agisce in nome di tutta la patria, riduce di molto, annulla quasi l'obbligo naturale del padre, obbligo che dovrebbe sembrare completamente soddisfatto quando egli avesse presentato alla pubblica scuola il figlio suo per il tempo necessario allo apprendimento delle materie obbligatorie, quando cioè egli avesse secondato lo Stato nella trasformazione del figlio in cittadino conscio dei suoi doveri e dei suoi diritti. Chiamarlo ad un contributo speciale come padre sarebbe quindi un volere riconoscere che chi non ha figli non ha il dovere di concorrere alla formazione dei cittadini. E invero nella scuola non si tratta di figli, ma di cittadini; cosicchè lo Stato che per tre anni spoglia il padre dei suoi diritti sul figliuolo, non può, senza eccedere, domandare una tassa in compenso di un vantaggio esistente, senza dubbio, ma che fu dato per l'utilità della patria e

non per quella dell'individuo. Sarebbe come far pagare il permesso di porto d' armi ai carabinieri ed alle guardie di questura perchè possono giovarsi, anche per ragioni personali, delle rivoltelle e delle sciabole di cui sono armati per un servizio pubblico.

D'altra parte non sarà inutile esaminare qualche caso probabile di conflitto che la legge sul contributo potrebbe far nascere.

Immaginiamo un padre che, disposto a mandare il figlio alla scuola elementare inferiore, non sia disposto ugualmente a pagare la tassa, o a chiedere l'esenzione. Che cosa avverrà? È facile prevederlo: il maestro non accetterà nella sua scuola il ragazzo.—Ma allora la legge sull'obbligo non sarà rispettata. Chi sarà il colpevole? — Il figlio? No, evidentemente.— Il maestro? Nemmeno, perchè egli ha obbedito ad una legge pretendendo l'istanza in carta legale. — Il padre? Neppure: egli ha mandato il figlio a scuola, quindi non ha violato la legge sull'obbligo, e la nuova non obbliga al pagamento di una tassa, ma dice: « Gli alunni per essere iscritti alla scuola ed ammessi a frequentare le lezioni debbono presentare domanda... » In forza di qual legge, adunque, si potrebbe obbligare il padre a scrivere la istanza in carta da bollo?

Conclusione: i giorni passeranno e il fanciullo

finirà col perdere la scuola. A meno che non si pensi di accettare in iscuola tutti i fanciulli che si presenteranno, salvo ad obbligare i genitori dei morosi al pagamento per mezzo dello esattore delle imposte. Questa idea veramente sarebbe contraria alle disposizioni della proposta legge, la quale stabilisce un determinato modo di riscossione che dà alla tassa l'aspetto di contributo volontario, e sarebbe anche contraria alle intenzioni dell'On. Ministro, il quale tiene molto *alla forma nella quale si riscuoterà il tenue contributo;* nondimeno la legge e le intenzioni potrebbero modificarsi durante la discussione. Supponendo stabilito codesto modo di riscossione come complemento necessario allo strano connubio dell'obbligo dell'istruzione col contributo scolastico, ricorrono alla mente considerazioni di altra natura, ma non meno gravi, io credo, di quelle fatte finora.

È stato detto e ripetuto che non si debbono imporre nuove tasse, perchè i contribuenti sono stremati di forze; e la stessa relazione dell'On. Martini esclude con un no! secco ed energico la possibilità « di chiedere più alta proporzione di contributo ai Comuni.» Anzi, il Ministro soggiunge che questa risposta negativa, « per quanto breve e recisa non ha bisogno d'illustrazione.» Dobbiamo quindi credere che senza le difficili

condizioni del bilancio dello Stato, e senza la convinzione che non si possano domandare altri sacrifici ai contribuenti, lo stesso On. Martini saprebbe provvedere al miglioramento della legge sulle pensioni dei maestri con le sole risorse dell'erario pubblico. E dobbiamo credere che così come pensa l'On. Martini penserebbe anche il Parlamento, il quale e con la legge stessa delle pensioni agl'insegnanti, e con quella dell'aprile 1886 che migliorò gli stipendi degli educatori, mostrò appunto di volere continuare la tradizione dell'assoluta gratuità dell'insegnamento elementare provvedendo coll'erario nazionale e con quelli comunali alle spese dell'istruzione. Strano modo di pensare ci sembra pertanto questo di non volere gravare tutti i contribuenti e d'imporre invece un tributo alla parte meno fortunata della nostra popolazione. Ma è un tributo tenue ed è riscosso in una forma che il Marchese di Rudinì chiamerebbe *dolce*... ebbene? non sarebbe forse più tenue se diviso fra tutti i contribuenti? Io non riesco a capire in nessun modo come si possano conciliare le due affermazioni: che non è possibile, anche per un alto e patriottico fine, aumentare, sia pure di poco, le imposte attuali, e che le famiglie chiamate a pagare il contributo scolastico saranno quasi felici della nuova richiesta che verrà loro fatta.

Qui non finiscono le ragioni sfavorevoli alla tassa scolastica, chè altra ve n'è, e più seria forse, a parer mio, di quelle ricordate.

L'On. Martini, fondando le sue speranze sulle previsioni della Direzione generale della Statistica, conta di ritrarre dal contributo scolastico un prodotto di L. 2,386,000.

Ma qui sta il guaio.

La Direzione generale suppone che dei 2 milioni circa di scolari, ben 962 mila possano pagare la tassa: quasi il 50 %. La proporzione mi pare troppo alta, specialmente se rifletto alla larghezza che non mancherebbero di usare in principio le Commissioni Municipali, incoraggiate forse in ciò dallo stesso Governo, il quale vorrebbe certamente togliere al nuovo balzello ogni carattere odioso.

In Francia la proporzione degli alunni gratuiti andò aumentando sempre: io ho potuto raccogliere i seguenti dati:

Nel 1834	erano dispen.	dalla tassa	il 22, 8 %	degli scolari
1850	»	»	39, 1	»
1867	»	»	41, 4	»
1872	»	»	54, 0	»
1877	»	»	57, 4	»
1879	»	»	60, 0	»
1880	»	»	63, 0	»
1881	»	»	66, 0	»

Naturalmente la debole proporzione primitiva è

da attribuirsi in gran parte al fatto della poca frequenza alla scuola dei fanciulli poveri, ma confesso sinceramente che l'alto rapporto degli alunni gratuiti nel 1881 lo credo dovuto anche alla facoltá goduta dai comuni, per la legge del 1867, di rendere gratuite le loro scuole. Nondimeno, il complesso dei fatti proverebbe che le difficoltà della esazione, o le noie della divisione degli scolari nelle due categorie dei paganti e dei gratuiti erano tali da indurre le amministrazioni a votare magari una sovrimposta pur di liberarsene per sempre.

Ora se noi consideriamo che la frequenza alla scuola non è oggi in Italia minore che nel 1881 in Francia, dove — lo rilevo dalla relazione di Paul Bert sulla legge dell' obbligo — erano ancora non iscritti più di 600,000 fanciulli, e compariamo le condizioni economiche nostre con quelle molto più liete dei nostri vicini, dobbiamo alla rosea previsione della Direzione generale della Statistica fare un buon taglio: e ciò deve crescere il dubbio che metta conto, per un introito piuttosto esiguo, di sconvolgere il liberale sistema della nostra istruzione elementare.

E non basta ancora.

In Italia l'istruzione primaria è affidata ai comuni e pagata per intero da essi; e sono noti

i sacrifizi coi quali alcuni nostri municipi riescono a trattare i maestri meglio che non reclami la legge. Tra le agevolazioni che tali comuni fanno ai loro insegnanti, alle loro vedove ed ai loro orfani, vi è quella di una pensione non inferiore, anzi molte volte superiore a quella degli altri impiegati. Questi comuni, com'è naturale, non pagano contributo al Monte governativo, il quale provvede solo ai maestri non favoriti dai municipi.

Così viene spontanea una domanda: in codesti comuni gli scolari saranno obbligati a pagare il contributo? Se sì, le somme riscosse andranno al Monte nazionale o a quello municipale? A me non par dubbio che il prodotto della tassa debba andare a favore del municipio, quando questo provvede già alla vecchiaia degli educatori del popolo.

Si dirà: ma si tratta di un interesse nazionale. Ebbene? non hanno forse fatto, tali comuni, l'interesse della Nazione assumendo una parte degli obblighi dello Stato? Le famiglie degli scolari in questi comuni, nella loro qualità di contribuenti, non pagano già da tempo « l'obolo che guarentirà al maestro nei tardi suoi anni pace con dignità? » Sarebbe giustizia chiamarle ora ad un nuovo contributo?

Attualmente vi sono circa 150 comuui esenti

dal contributo al Monte nazionale delle pensioni (1). Sono, è naturale, le cittá più popolose, i comuni più grossi, nei quali, se le risorse finanziarie non sono migliori che altrove, è però maggiormente sviluppato il sentimento del dovere della Comunità verso gli educatori del popolo. Tali comuni fanno circa 4,420,000 anime, e si può calcolare — restando al di sotto del vero, perchè in codesti centri la frequenza è maggiore in generale che nei comuni rurali — si può calcolare in essi, proporzionalmente, una popolazione scolastica pagante di 150,000 alunni circa, di cui circa 10,000 nel corso superiore; si riscuoterebbe pertanto nelle loro scuole circa 370 mila lire di contributo, il quale, secondo me, non potrebbe andare al Monte nazionale.

Per questa dunque e per l'altra diminuzione dovuta alla esagerata previsione di circa il 50 0[0 di paganti, l'ammontare del contributo, sperato di 2,386,000 lire, dovrebbe scendere sino ad 1,500,000, o giù di lì.

Io provo un vero rimorso scrivendo contro questa proposta dell' On. Martini. È cosi lacri-

(1) Mi valgo per questo calcolo dell'Allegato I alle istruzioni del 26 dicembre 1889 per il censimento degl' insegnanti delle scuole pubbliche elementari iscritti al Monte e dei risultati del censimento della popolazione del 1881.

mevole la sorte dei poveri maestri, pensionati con un assegno inadeguato ai bisogni di qualunque modesta esigenza della vita, che non si dovrebbe andare troppo pel sottile nella ricerca dei mezzi per riparare a tanta infelicità. D'altra parte è talmente raro e confortante il fatto di un'energia così affettuosa nel sommo moderatore degli studi, che ogni onesto amico della scuola e degli educatori dovrebbe limitarsi a batter le mani alla presentazione della legge ed a desiderarne l'approvazione. Ed io dichiaro francamente che, se non fosse in altro modo possibile di rimediare al danno lamentato, mi adatterei anche alla tassa scolastica. Ma non credendo a questa pretesa impossibilità mi è doloroso rassegnarmi a vedere sconvolgere e disordinare la nostra istituzione primaria per la non cospicua somma di un milione e mezzo di lire. E dico: proviamoci a ricercare accuratamente nello stesso bilancio della Pubblica Istruzione, e forse troveremo modo di assegnare a beneficio del Monte delle pensioni somme non indifferenti.

Intendiamoci, però. Comprendo che solo i diretti amministratori di un bilancio possono veder bene certe cose, quindi la mia ricerca non ha la pretensione di condurre a dati certi e sicuri, ma solo di rappresentare un'approssima-

zione. Quest'approssimazione tuttavia sembrerà ragionevole a chi ha un po' di pratica di cose scolastiche.

Il Ministero della Istruzione pubblica ripartisce ogni anno, fra le diverse provincie, la somma ingente di L. 283,500 per sussidiare maestri bisognosi. Non vi è dubbio che i maestri sono in gran parte bisognosi, ma quelli che sono tali al punto da invocare il sussidio dal Consiglio scolastico dovrebbero ridursi a ben pochi. Tutti coloro che hanno fatto parte dei Consigli scolastici provinciali, tutti gl'ispettori, tutti gl'impiegati dei provveditorati sanno che, in generale, coloro i quali chiedono un soccorso finiscono tutti, presto o tardi, per averlo; e basterebbe questo fatto di una richiesta non eccessiva — anche senza l'esperienza, che prova non essere due terzi almeno dei postulanti nell'assoluto bisogno di un aiuto — basterebbe questo fatto per indurci a credere che la somma destinata a questo scopo potrebbe essere in buona parte risparmiata. Ma, dopo tutto, sento dirmi, se voi ammettete che i maestri elementari sono in generale più o meno bisognosi, perchè volete togliere o ridurre questi sussidi che rappresenteranno, se non altro, qualche giornata meno infelice, e non saranno perciò un inutile sperpero di denaro? Io non voglio levare niente ai maestri;

ma persuaso che attualmente godono del sussidio alcuni soli, forse i più... arditi, persuaso che quelli i quali ottengono il sussidio non sono più bisognosi di tanti altri; dico: godano tutti gli insegnanti di questa somma e ne godano mettendola a frutto al Monte pensioni. Così io ridurrei a circa 80,000 lire lo stanziamento per sussidiare i maestri veramente bisognosi e verserei al Monte le altre 200,000 lire.

Avanti.

Il bilancio dell'Istruzione porta una spesa di L. 347,400 per 1158 posti di studio nelle scuole normali, la quale potrebbe tutta essere stornata a favore del Monte. Le scuole normali femminili sono così frequentate che non è proprio il caso di allettare con premi le allieve; e quanto alle maschili bisogna invero ammettere che i posti di studio hanno sino ad ora giovato poco e meno gioveranno in avvenire. Sino a che la professione del maestro sarà quella che è adesso, è inutile sperare che l'allettamento di un premio possa indurre a preferirla a qualunque altra, sia pur modestissima. Ad ogni modo, se anche si vogliono conservare posti di studio nelle scuole normali maschili, delle L. 347,000 si potrebbero ben separarne 200,000 da aggiungere al Contributo dello Stato al Monte delle pensioni.

Avanti ancora.

Il capitolo 86 del bilancio dell'Istruzione stabilisce una somma di 410,000 lire per retribuzioni a titolo d'incoraggiamento ad insegnanti elementari distinti, e retribuzioni per insegnamento nelle scuole serali e festive per gli adulti e nelle scuole complementari ed autunnali.» Su questo capitolo io credo si possano risparmiare almeno 250,000 lire. L'esperienza prova che gran parte della somma sino ad oggi distribuita agl'insegnanti delle scuole serali è stata proprio buttata al vento in gratificazioni di poche lire, che mortificano piuttosto il maestro, anzichè incoraggiarlo. E si noti che la quasi totalitá dei maestri i quali fanno la scuola serale — sebbene non manchino onorevoli eccezioni — vi sono indotti non dalla speranza di un sussidio governativo, ma dalla retribuzione ad essi offerta dai municipi. La somma poi che si distribuisce ai *maestri distinti* non rappresenta per nulla uno sperpero, ma potrebbe con maggior vantaggio della scuola e maggiore soddisfazione degli interessati essere sostituita da un numero di menzioni onorevoli e di medaglie maggiore di quelle che si danno attualmente. Così potrebbe forse ridursi il capitolo 86 alla cifra di 160,000 lire senza inconvenienti di sorta.

Non è il caso di esaminare altri articoli del bilancio della pubblica istruzione per vedere se

sieno possibili altri storni a favore del Monte, nè del resto è indifferente la somma di L. 650,000 che nel modo proposto si potrebbe raccogliere. Chè se ad essa si aggiungono: L. 234,000 che il Ministro prevede di potere raccogliere dal contributo delle classi superiori elementari, contributo a cui nessuno può ragionevolmente opporsi e alla cui entità non occorre fare diminuzioni oltre quella accennata per i comuni non inscritti al Monte; L. 140,000 che si potrebbero ritrarre da una tassa di 10 lire annue, imposta ai più di 14 mila alunni delle scuole normali, i quali mi pare non abbiano ragione di essere trattati in modo diverso di quelli delle scuole tecniche; e L. 400,000 che si potrebbero imporre ai comuni inscritti al Monte, aumentando dell'uno per cento il contributo attuale—aumento sopportabilissimo per la sua esiguità — si avrebbe un totale di oltre 1,400,000 lire. Il quale poi, col prodotto della tassa di licenza dalla 5ª elementare—tassa che potrebbe elevarsi a 10 lire rendendo beninteso la licenza titolo di ammissione alla scuola secondaria — darebbe il milione e mezzo che mal fornirebbe il contributo scolastico.

Per concludere.

È lodevolissimo l'intento dell'On. Martini di volere provvedere convenientemente alle pensioni dei maestri, ed è da ammirarsi che egli

abbia manifestato con una proposta concreta l'assoluta volontà di riuscire nel nobile scopo. Non è però accettabile l'idea del contributo per la scuola obbligatoria, nè da esso potrebbe ottenersi tutto quel profitto che l'On. Ministro sembra ripromettersi. Per il milione e mezzo che la tassa darebbe non mette proprio conto tentare l'introduzione di un sistema che la Francia ha dovuto abolire dopo averne, durante un secolo, riconosciuti e studiati tutti gl'inconvenienti. Gli stessi insegnanti, preferiranno certo l'aiuto diretto dello Stato e dei Comuni a quello dei loro allievi, e troveranno motivo di legittima soddisfazione nel provvedere alla loro pensione con somme già destinate a loro esclusivo, sebbene non rilevante vantaggio.

IV.

LA SCUOLA COMPLEMENTARE
LA SCUOLA TECNICA PER GLI OPERAI

L'opera di selezione sociale che s'inizia nella scuola richiederebbe che tutti i cittadini frequentassero tutte le scuole: la primaria, la secondaria e la superiore. Ma le necessità stesse della patria e i bisogni materiali degl'individui e delle famiglie spingono in giovine età all'industria, al commercio, all'agricoltura un grande numero di persone, e lo Stato deve quindi restringere l'obbligo della istruzione a quanto è indispensabile ai cittadini per diventare e riconoscersi tali. — Le altre scuole saranno frequentate da coloro che vogliono e possono, salvo alla nazione d'incoraggiare coloro che mostrano di elevarsi al disopra degli altri e di fornir loro — se non li hanno—i mezzi occorrenti. Nè mancherà lo Stato di fornire i necessarî studi a coloro che troppo presto sono costretti di dedicarsi ad un lavoro proficuo, giacchè anche essi nella soddisfazione

della utilità individuale mirano e riescono all'utile sociale.

Il nostro ordinamento scolastico provvede a tutti questi bisogni, e se ad esso — in quanto si riferisce a numero di istituzioni scolastiche — può farsi un appunto, questo si rivolge ad un'abbondanza non giustificata ed anzi dannosa alla educazione nazionale — P. es., noi abbiamo due vie per giungere agli studî scientifici dell'Università: la prima costituita dal ginnasio-liceo, la seconda dalla scuola tecnica e da una sezione dell'istituto tecnico; la prima via lunga otto anni, la seconda sette anni, fino a pochi anni fa, anzi era lunga sei anni soli.

Diremo più avanti della anomalia di due vie diverse per raggiungere lo stesso scopo, ora ci limitiamo ad osservare che è incomprensibile un ordinamento scolastico cosiffatto. Se per entrare nel corso tecnico si richiedessero condizioni diverse e più difficili di quelle che occorrono per il corso classico, si spiegherebbe la differenza di un anno a vantaggio degli scolari più intelligenti; ma una tal cosa non è, anzi è vero il contrario: che, cioè, gli studenti migliori sono, in generale, quelli che prendono la via classica. E allora ?...

E allora delle due l'una: o si è agito e si agisce senza criterio alcuno; o si è voluto divi-

dere prima dell'Università il corso di studi di ingegneria, di matematica, di fisica, di chimica e di scienze naturali, da quello di lettere, di giurisprudenza e di medicina.

Ma questa distinzione non fu certamente voluta, tanto è vero che il passaggio dall'Istituto tecnico all'Università è considerato come una concessione, una specie di eccezione che in *alcuni* corsi si compensa con un esame di latino prima della laurea.

Però, anche non voluta, la distinzione avvenne, giacchè colla tendenza utilitaria del presente, nessuno pensa di sacrificare un anno.

Tranne qualche eccezione, adunque, gli studenti di scienze matematiche e sperimentali dell'Università provengono dagl'Istituti, quelli di medicina, di giurisprudenza, di lettere dal Liceo.

Così l'eccezione divenne regola, nonostante l'esame di latino che è, dopo tutto, una vera canzonatura.

Non sono pochi i fautori di questa distribuzione degli studenti degl'istituti secondari in iscuole classiche e tecniche; ed essi fondano la loro opinione sulla diversità delle attitudini.

Ma chi può conoscere nei fanciulli usciti dalla scuola elementare le attitudini che svilupperanno in seguito? Del resto, l'istruzione deve svelare, sviluppare le attitudini e farne nascere delle

nuove. Nèmmeno si può tener conto delle inclinazioni, giacchè a undici o dodici anni non si è illuminati abbastanza per riconoscerle e per far la scelta della via da seguire.

Non ci pare quindi opportuna nè utile questa precoce divisione dei fanciulli in studenti di lettere e studenti di scienze. Conosco persone che dopo fatto l'istituto tecnico hanno ricominciato i loro studi per dedicarsi alle lettere cui si sentivano inclinati: sono riuscite, ma a quale età? E quante altre trovandosi nello stesso caso, non hanno potuto secondare la loro vocazione?! Sotto questo aspetto la via secondaria classica. è più proficua, giacchè essa vale per tutte le facoltà universitarie.

Ma vi è un aspetto sotto il quale la via tecnica riesce praticamente più utile della classica. — Lo scolaro che dopo tre anni di scuola è costretto per qualsiasi motivo d'interrompere gli studi, si trova provvisto di un diploma che gli permette di aspirare a qualche impiego privato, ad alcuni uffici pubblici: poste, telegrafi, lotto, etc...; colui che, non costretto ad interrompere gli studi, deve però accorciarli, rinunciando all'Università, trova, nelle varie sezioni dell'Istituto tecnico, modo e mezzo di assicurarsi il conseguimento di un impiego o di una professione, *ed una conveniente istruzione.*

Nella via classica nulla di tutto ciò. Chi dopo tre, quattro anni interrompe gli studi non porta con sè nessun diploma che lo abiliti agl'impieghi; e, se obbligato ad abbreviare, non può avviarsi ad una delle professioni cosidette minori e deve sapersi contentare di un impiego, anche quando abbia conseguito la licenza liceale.

Rimedio a questi difetti della nostra istruzione secondaria a me pare la fusione della scuola tecnica col ginnasio inferiore, fusione tante volte annunziata e proposta, che ebbe qualche principio di esecuzione sotto il ministero Boselli, che fu dichiarata dannosa dal ministro Villari, il quale distrusse il lavoro del suo predecessore, che fu ed è caldeggiata dall'attuale ministro Martini, ma che non si prevede ancora quando potrà avere pratica attuazione. Questa fusione per altro non dovrebbe consistere nell'abolizione della scuola tecnica e nella conservazione del Ginnasio inferiore; ma piuttosto nella formazione di una nuova scuola la quale non abbia i difetti delle due ora esistenti e abiliti così allo studio delle professioni minori, come a quello secondario ed agl'impieghi.

E qui non si può tacere di un'idea che è nata con quella della fusione delle due scuole secondarie di 1.° grado. Dicono alcuni: le scuole tecniche non si devono sopprimere, si devono invece trasformare in iscuole di arti e mestieri.

Di grazia, per chi si trasformerebbero le scuole tecniche? Per gli attuali studenti? — Non lo pensate nemmeno!

Gli attuali studenti di scuola tecnica non sono di quelli che diverranno operai. Se tali intendessero di divenire, non perderebbero tanto tempo sui banchi della scuola trascurando completamente il lavoro manuale. Gli operai hanno troppo buon senso per sapere riflettere che non è necessario aver la licenza tecnica per accingersi a prendere in mano i ferri d'un mestiere. Gli operai avrebbero, sì, bisogno e desiderio di migliorare la loro educazione intellettuale e morale, ma la scuola tecnica non è per loro, che debbono ancor fanciulli, lavorare per vivere.

Nessuno dunque si illuda: se le scuole tecniche saranno trasformate in opifici d'arti e mestieri, si sarà provveduto ad un altro bisogno, ma si sarà chiusa la scuola secondaria di 1°. grado ad un elemento numeroso, che andrebbe subito a popolare il ginnasio. Ad ogni modo la fusione delle due scuole sarebbe anche qui indicata, giacchè permetterebbe un'economia colla quale si potrebbe iniziare la istituzione di vere scuole tecniche per gli operai.

E la scuola tecnica per gli operai io non la concepisco che come scuola serale.

Esistono in Palermo due di tali scuole, flori-

dissime, frequentate da parecchie centinaia di operai, i quali, dopo il lavoro diurno nelle officine, o nei cantieri accorrono volenterosi alla scuola serale, dove ricevono una modesta coltura letteraria e scientifica. Alla scuola sono annessi degli opifizi, ove gli alunni si perfezionano nella pratica della loro arte o del loro mestiere facendo quelle prove, quei tentativi, quegli esperimenti che un industriale non permetterebbe mai si facessero nel suo stabilimento col pericolo di una perdita di tempo e di denaro.

Da quelle due scuole escono operai pittori, scultori, meccanici, intagliatori di pietre distintissimi, alcuni dei quali hanno acquistato non disprezzabile rinomanza.

Gl' ingegneri e i costruttori di Palermo, che fanno tanto uso della pietra da taglio, non hanno bisogno di far le sagome ai loro intagliatori, nè gli architetti hanno bisogno di particolareggiare i moduli delle pitture degli appartamenti: poche linee, poche parole di spiegazione bastano, al resto sa ben provvedere l'operaio.

Ecco la scuola per gli operai che io vagheggerei, e, del resto, non trasformazione della scuola tecnica attuale, ma soppressione, e soppressione del ginnasio inferiore.

V.

IL LICEO E L'ISTITUTO TECNICO: LIBERTÀ AI PROFESSORI E SEVERITÀ VERSO DI ESSI

A questa scuola *complementare*, nella quale io limiterei molto il numero delle materie, nella quale non dovrebbe insegnarsi il Latino, ma forse — e sarebbe questione da esaminarsi — il Francese, alla scuola secondaria di 1.° grado seguirebbero l'Istituto tecnico da una parte, dall'altra la scuola classica, il *Liceo*.

Là si darebbe l'insegnamento generale e speciale per le professioni minori e per gl'impieghi, qui si completerebbe quella coltura generale mediante la quale si può aspirare alla Università o ad uffici che richiedono, non conoscenze peculiari di questa o di quella disciplina, ma la dirittura di mente e di giudizio che dà lo studio delle lingue classiche, della filosofia, della matematica.

Non è il caso di trattare qui dell'ordinamento degli istituti tecnici, e per quello del Liceo,

credo non vi sia di meglio che rimettersi a ciò che farà l'On. Martini, la cui *circolare*, ormai famosa, aprì il cuore alle migliori speranze.

Certo nella scuola unica secondaria, nella scuola di preparazione all'Università, i professori, se non possono esser lasciati liberi completamente nel loro insegnamento, non devono essere impastoiati nelle minuzie di un programma particolareggiato. Da un pezzo io sostengo che unico limite al professore di Liceo deve essere un programma a grandi linee, e una determinazione del fine della scuola. Non posso dunque non plaudire a questa parte del programma dell'On. Ministro della Istruzione. Ed il mio plauso è senza riserve, anche sulla « opportunità di lasciare agl'insegnanti piena libertà di scegliere i testi, data la deficiente capacità di parecchi professori delle scuole medie. »

Sono pure strani ed ingenui coloro i quali credono possa restar libertà agl' insegnanti cui sono imposti i libri di testo!

Vi sono insegnanti deficienti?

Ma non vi pare che un insegnante possa riuscir meglio in ciò che egli sa fare, anzichè in ciò che voi gl'imponete di fare e che egli non sa nemmeno tentare?

Vi sono degl'inetti?

Mandateli via!

Non vi possono essere mezzi termini quando si tratta dell'avvenire della Nazione. È naturale del resto che la libertà accordata agl'insegnanti porti con sè l'aumento della sorveglianza del Governo, la quale dovrebbe avere un doppio scopo: far perseverare, incoraggiandoli, i buoni e i bravi, consigliare opportunamente i deboli; consigliarli, beninteso, in modo che il sistema di ciascuno di essi diventi più efficace.

Non vi ha dubbio però che l'uomo chiamato a questa missione deve essere un uomo, oltrechè culto, di tale larghezza di vedute da pensare che non tocca a lui di proporre o d'imporre a tutti un solo, un unico sistema: il suo; ma che spetta a lui di trovare, nei diversi metodi dei diversi insegnanti deboli, il punto debole, e d'indicare il rimedio opportuno per rinforzarlo.

Colla sorveglianza su tutti, coll'assistenza affettuosa ai mediocri, verrebbe la inesorabilità verso gl'inetti.

L'ispettore — non mi pare sia necessario di occuparmi della formazione di uno scelto corpo d'ispettori per le scuole medie — l'ispettore dovrebbe visitare ogni anno le scuole a lui affidate, giudicando ogn'insegnante con punti di merito per la diligenza e per la efficacia del suo insegnamento.

Il professore che per tre anni consecutivi ri-

portasse voti insufficienti — si noti che dopo una visita, il docente dovrebbe essere informato del giudizio dato di lui dall'Ispettore — sarebbe sottoposto ad una inchiesta.

Accertata in modo indubbio la sua abituale negligenza resistente anche ai rimproveri, agli ammonimenti o alle punizioni, che non gli saranno mancati nei tre anni; o accertata la inefficacia, a qualunque causa dovuta, del suo sistema d'insegnamento, il professore dovrebbe essere senz'altro licenziato.

Lo Stato potrebbe, anzi dovrebbe tener conto del servizio prestato dall'insegnante, ma dovrebbe allontanarlo dalle scuole. E si dovrebbe provvedere al modo di evitare atti di favore o di pietà per parte di ministri o di alti funzionari.

Tutto ciò può sembrare una crudeltà, ma io penso, invece, che sono crudeli coloro i quali assistono impavidi, indifferenti, o scettici alla rovina d'intere generazioni, guidati o da inerzia colpevole, o da sentimenti di compassione malamente applicati.

VI.

ORDINAMENTO DEL LICEO

I.

Tra coloro che vogliono dare alla scuola media un indirizzo puramente letterario — i quali si distinguono in partigiani dell' insegnamento delle lingue antiche e partigiani dell' insegnamento delle lingue moderne — e quelli che propendono per un avviamento scientifico, la guerra, già da un pezzo ingaggiata, dura ancora, e non soltanto in Italia.

Le due scuole riconoscono intanto che non basterebbe a preparare gli studenti universitari e la classe eletta del Paese, il solo studio delle lettere italiane. Questa specie di monologo nazionale — come lo chiamerebbe il Fouillée — che era possibile quando la comunicazione dei popoli non era universale, è oggigiorno impossibile.

Esso restringe lo spirito e può anche sformarlo.

Come si può studiare l' arte sui libri senza conoscere per nulla nè le lettere antiche, che furono iniziatrici dell'arte moderna, nè le letterature straniere moderne che sulla nostra hanno pure esercitato valevolissima azione? Forse qualche individuo eccezionale riescirebbe a tanto, ma non si riesce in tal modo a far progredire la letteratura nazionale.

Nè l' Arte sola soffrirebbe da questa limitazione dello studio delle lingue. Lo studio è la ginnastica del pensiero, e questa non può farsi seriamente leggendo soli libri italiani. Ordinariamente, quando noi leggiamo un libro scritto nella lingua patria, riflettiamo poco, trascinati come siamo dal senso generale. Traducendo, invece, siamo obbligati a pesare ogni parola, a precisarne il valore, a cercarne la equivalente, a notare i rapporti reciproci delle idee, delle parole, indovinare il senso latente del testo: il risultato finale è che rifacciamo per conto nostro il lavoro del pensatore e dello scrittore, ripensiamo il suo pensiero e risuscitiamo la forma vivente di cui quegli aveva fatto il suo organo; insomma, riproduciamo un'opera d'arte. Per dirla sempre col Fouillée, la lettura corrente dei lavori scritti nella lingua materna somiglia ad una passeggiata in un museo, la traduzione da una lingua nell'altra somiglia alla copia di un qua-

dro: l'una fa degli amatori, l'altra fa degli artisti.

Ma, ammettendo la necessità dello studio delle lingue, perchè preferire le lingue morte alle lingue vive? Non è forse vero che queste, pur prestandosi alla ginnastica intellettuale, hanno una utilità superiore a quella delle lingue morte?

Senza dubbio anche la traduzione da una lingua moderna ha la sua influenza nella formazione del cervello, ma non può non riconoscersi che la traduzione da una lingua moderna è quasi sempre più facile di quella da una lingua antica, sia per la natura degli argomenti più o meno conosciuti, sia per la maggiore somiglianza fra il pensiero dell'autore e quello del traduttore, somiglianza che permette spesso d'indovinare quanto non si sa tradurre.

D'altra parte è la incontestabile utilità delle lingue moderne che spaventa coloro i quali vogliono formare il cuore e la mente dei giovani, prima di avviarli a un fine pratico qualunque. Nessuno sfuggirebbe alla tentazione di studiare le lingue per parlarle; l'arte e la letteratura sparirebbero in questo studio, e sparirebbe quindi lo strumento dell'arte, della concezione, dello stile, sparirebbe, insomma, l'educazione intellettuale ed estetica per apparire lo strumento del sapere.

Gli stessi abolizionisti del latino e del greco portano, senza volere, argomenti in favore della loro conservazione. Essi riconoscono che non è la stessa cosa studiare le lingue antiche o le lingue moderne.

Dice il Frary: La declinazione e la coniugazione difendono la porta dell'idioma che bisogna apprendere come due linee di fortificazioni. Si va senza scalini dal francese all'inglese, al tedesco, all'italiano; si può calcare la traduzione sul testo. Non si avvicina il latino senza avere attraversato le boscaglie della grammatica.

E il Bain, dopo di aver detto che, se pure è utile, la lettura dei capolavori dell' arte antica non è affatto necessario si faccia sugli originali, giacchè la virtù traducibile dei poeti è tanta che possiamo goderne riccamente colle sole traduzioni, e ne sia prova l' entusiasmo per l'Omero di Pope o di Monti, » aggiunge: « Orazio è forse il poeta dell'antichità meno traducibile, ma le difficoltà di esso sono state *di stimolo a meravigliose destrezze di parole per avvicinarsi all'originale* »:

Ora, sono appunto queste difficoltà, per lo studente frequentissime, e non solamente in Orazio, è precisamente questo *stimolo a meravigliose destrezze*, e non solo di parola ma anche e principalmente di pensiero, per interpretare

l'originale che fa diventare utile l'insegnamento delle lingue antiche, e preferibile a quello delle moderne. « Tradurre, dice il Fornelli, è comparare, è riflettere, è scegliere. Ora è egli possibile di addestrarsi in una continua comparazione tra due lingue, di discutere il significato, il valore, la proprietà delle parole, di scartare una per isceglierne un'altra che rende meglio il senso dell'autore, la forza e l'aggiustatezza del suo pensiero, è egli possibile di esercitarsi lungamente in un tal lavoro, senzachè si esplichi il giudizio, senzachè si sviluppi l'intelligenza per la necessità, in cui è continuamente posta, di esprimere le idee con precisione e chiarezza, senzachè la sensibilità e l'immaginazione non vi contribuiscano per nulla a dar forma conveniente al pensiero che si tratta di esprimere, senzachè, infine, si svegli il sentimento del bello, e si formi il gusto per questa lunga intimità tra un giovane spirito ed uno scrittore perfetto?

Ed egli avverrà pertanto che in questo tirocinio d'interrogare e d'interpretare un testo, e di mettere a partito le proprie forze per risolvere, quasi ogni volta, un piccolo problema, com'è quello di adattare l' espressione nostra al pensiero di un altro, si otterranno anche questi altri vantaggi per uno spirito che si forma: 1. che si andrà formando alle abitudini di ordine

e di disciplina; 2.° che imparerà a non arrestarsi innanzi agli ostacoli, ma a vincerli con lo sforzo perseverante; 3.° che lo sforzo durato nel vincere le difficoltà tornerà in profitto dell'educazione della mente e del cuore, inquantochè mano mano che s'impara a vincere le difficoltà di un testo, il traduttore s' impossessa della mente dell'autore, gli ruba il segreto del suo pensiero e la magia della sua parola; il traduttore s'identifica in qualche modo col suo modello ».

Ma altre ragioni impongono di conservare l'insegnamento delle lingue antiche nelle nostre scuole, ragioni superiori ad ogni argomento pedagogico, ragioni storiche e patriottiche. L' Italia è una nazione latina e deve in gran parte allo studio del latino le qualità ereditarie della sua lingua, della sua letteratura, del suo gusto, delle arti nazionali, dello stesso spirito nazionale; essa non può quindi spezzare gli ultimi legami coll'antichità classica e deve dello studio del latino servirsi come di un mezzo che, ricordando l'antica grandezza della patria, tenga desto il desiderio del suo splendore avvenire.

Così ragionano i campioni delle due scuole, ma forse tra le opposte opinioni ne può stare una terza: quella di diminuire l'intensità dello studio delle due lingue antiche, almeno del greco,

o piuttosto le difficoltà generate dal metodo, e di aggiungere nel nostro Liceo lo insegnamento di una lingua moderna. Dopo tutto, anche le nazioni moderne hanno classici, moderni o antichi, dal pensiero ben condensato, lo studio dei quali può riuscir proficuo come quello dei capolavori latini e greci; e non bisogna dimenticare che la insufficiente preparazione della massima parte dei docenti, ha discreditato tra noi l'insegnamento delle lingue moderne come studio serio e letterario. Ove pertanto si credesse giovevole alla educazione intellettuale la congiunzione dello studio delle lingue vive con quello delle lingue morte, bisognerebbe prima provvedere alla formazione di valenti professori.

II.

Tutte queste ragioni non sono accettate da quanti parteggiano per un indirizzo scientifico della scuola secondaria. Costoro cominciano col dire: Ammesso che lo studio delle lingue classiche possa sostituire quello delle scienze, quanta maggiore non è la fatica ch'esso richiede! Quale sforzo non fanno gli studenti in uno studio per cui non s'interessano punto e che è improduttivo! Non vi convince della inefficacia del vostro sistema la cremazione annua della maggior

parte dei classici latini e greci sui quali avrebbero dovuto sudare gli studenti del Liceo?

Ma all'infuori di questo argomento negativo, che invero non è serio — perchè, giova ricordarsene, i nostri studenti in generale studiano poco e di mala voglia tutte le materie, ed anzi studiano meno le scienze che le lettere — altri, ne sono messi avanti per dimostrare la efficacia educativa dello insegnamento scientifico. Io mi limito ad accennare alcune delle considerazioni generali fatte dai partigiani dello insegnamento scientifico, non senza ricordare che lo studio delle scienze ha anche un'incontestata utilità pratica.

Ecco dunque, secondo il Bain, i vantaggi educativi delle scienze (1).

Le scienze astratte: matematiche pure e fisica matematica hanno un carattere o un metodo spiccato e particolare preminentemente cioè *deduttivo* o dimostrativo, e tale che offre sotto forma quasi perfetta tutto il meccanismo che spetta a questo modo di raggiungere il vero. Ora, benchè tutto il campo d'azione di questo meccanismo stia principalmente nel solo domi-

---

(1) A mio giudizio l'argomento è trattato magistralmente dal Bain, e mi pare non abbia di meglio a fare che riassumere largamente quanto egli scrive nella sua «Scienza dell'Educazione».

nio delle quantità, pure, come in qualunque soggetto che abbia a discutere, la mente ricorre di frequente al procedimento deduttivo, dimostrativo od inverso, opposto all'appello immediato che fa all'osservazione, al fatto o all'induzione, all'esercizio della qual funzione ben conviene l'istruzione matematica.

Definizione rigida di tutta i termini e delle nozioni fondamentali, esplicita esposizione dei primi principi tutti, progredimento per deduzioni successive, ciascuna basata su terreno già sicuro, nessuna petizione di premesse o di conclusioni, nulla di surrettizio ammesso, nessuna trasposizione di terreno, esattezza nel significato dei termini, ecco quanto si comprende nel tipo perfetto di una scienza deduttiva.

Devesi fare in modo che lo scolare senta di nulla avere accettato senza ragione chiara e dimostrativa, con esclusione completa di autorità, di tradizione, di pregiudizio o d'interesse proprio.

Questa, e fino a un buon punto, è l'impressione che resta di un corso di istruzione matematica.

Che cosa sia che definisca un problema e che cosa lo lasci indefinito s'impara meglio dalle matematiche.

L'idea importantissima di risolvere un pro-

blema dentro i limiti dell'errore è un elemento di cultura razionale che viene dalla stessa fonte.

La teoria dell'evidenza probabile è la contribuzione matematica alla logica, ed è di un'importanza suprema.

Tutto ciò suppone una matematica presa dal suo lato di *ammaestramento*, ossia che fornisce formole, metodi e idee, le quali rientrano nell'intero meccanismo del ragionamento ovunque questo assume forma scientifica; è questa la miglior difesa della matematica come cultura imposta a ciascheduno. E se così è, queste feconde idee devonsi far risaltare nell'insegnamento, ossia deve il docente essere consapevole appieno della influenza loro che penetra dovunque, e deve inoltre aver di mira il fatto che nove decimi degli scolari traggono il maggior beneficio loro da quelle idee, da quelle forme di pensare ch'essi possono trasferire in altre regioni del sapere; per la gran maggioranza la soluzione dei problemi non è il più alto fine.

La *fisica sperimentale, la chimica e la fisiologia*, dispiegano i metodi sperimentale e induttivo in tutta la loro purità. Le precauzioni per giungere al vero mediante l'osservazione e l'esperimento toccano in questo vasto campo la massima loro forza esemplare.

Infatti, in queste scienze l'accertamento di un

fatto solitario, cui poco cura la mente non educata, è un compito serio assai. Il Dr. Andrews per trovare il cambiamento di volume dell'ossigeno convertito in ozono dall'elettricità ha ripetuto un esperimento un centinaio di volte.

Insieme colla determinazione dei fatti va il procedimento della generalizzazione induttiva, e questi campi offrono i migliori modelli. È in questa scuola, se mai, che si corregge la tendenza naturale della mente all'eccesso di generalizzazione. La storia delle scoperte fisiche è un avvertimento perpetuo alla troppa fretta di generalizzare, e la logica di queste scienze fornisce i testi e i canoni di un sano procedere.

Dalla sfera delle scienze fisiche il metodo induttivo fu trasferito ad altri soggetti, cioè alla psicologia, alla politica, alla storia, alla medicina e ad altri parecchi ancora.

S'impara in questo campo quando e fin dove si possa fidare delle generalità empiriche e limitate; vi troviamo esempi pratici delle regole della probabile evidenza, le basi della quale sono date dalla matematica.

Qui, come in altri punti, le scienze fisiche sono la miglior transizione dalle formole astratte della matematica dimostrativa con certezza alle regioni della probabilità, come si vedono negli umani affari.

Le tre scienze sperimentali indicate, si estendono per un vasto campo di fenomeni, intesi i quali, siamo atti a penetrare molte segrete azioni del mondo naturale. Il diletto della curiosità illuminata che ce ne viene è uno dei maggiori piaceri, e la storia di queste scienze coi ricordi quotidiani del progresso che hanno fatto, contribuisce in modo concreto alla occupazione della mente, al gusto della vita. Lo scambio di sapere coi nostri simili è quanto vi ha di meno grossolano, di meno abbietto.

Le *scienze di classificazione*: botanica, zoologia, mineralogia hanno la particolarità di creare un sistema di classificazione per abbracciare un enorme quantità di soggetti.

Ora, anche l'apprendere a classificare è un'educazione.

Commista a queste scienze c'è una gran massa di utile sapere, quantunque forse più per le arti speciali che per l'applicazione generale.

L'interesse eccitato dal dettaglio concreto è grandissimo, è la più facile di tutte le forme di interesse scientifico. Si può studiare e raccogliere animali, piante e minerali, senza dover approfondire le leggi fisiche e fisiologiche. Anzi, il massimo interesse si collega sovente al minimo di scienza, come per esempio nel cercar piante; ma questo gusto è qualche cosa in sè stesso e in

pari tempo serve di introduzione a studi più genuini.

Nelle dispute d'oggi tra la creazione p. es. e la evoluzione, la conoscenza della struttura di una pianta e di un animale, serve di preparazione per giudicare gli argomenti di una parte e dell' altra. Le idee più larghe, introdotte in questi ultimi anni sulla vegetazione, conferiscono un alto interesse cosmico alla conoscenza della botanica.

Dalle scienze madri: la fisica, la chimica e la fisiologia, si può accedere alle corrispondenti scienze di storia naturale, benchè nessuna mente sia in grado di approfondirsi fino al dettaglio di ciascuna di esse. Diventa quindi una cosa delicata l'insegnare a scegliere alcune adeguate particolarità rappresentative in modo da non consumare tempo in una infinita regione di fatti. Bisogna concepire appieno il *metodo*, poichè in ciascuno studio di dettaglio si troverà che il metodo imparte la lucida disposizione ordinata delle cose; anzi, la chiarezza dello stile e della composizione dipende tanto dalla disposizione ordinata delle idee, quanto dal modo di esprimerle, e nessun altro soggetto si presta meglio ad una buona disposizione, anche nell'ordinare un periodo, quanto il metodo incorporato nelle scienze di storia naturale.

Da queste possiamo procedere a considerare la geografia, che possiede maggiori caratteri di concreto e di comprensività, poichè essa approfitta di quasi tutte le scienze, e pare le comprenda tutte; il che le conferisce un fascino fittizio e fallace, quasi fosse la gran porta che dà accesso alle scienze.

Valutata un po' più sobriamente, essa racchiude una gran copia d'informazione pratica, riempie l'immaginazione di grandi, svariate ed interessanti idee, ed è fondamento essenziale allo studio della storia.

Una scienza che non dovrebbe essere trascurata nelle scuole secondarie è la psicologia o scienza della mente. Pochi ammettono l' utilità della scienza mentale, mentre il mondo si contenta del sapere che gli arriva sotto altre forme, quali sono l'esperienza individuale, le massime comuni, la storia, i discorsi, i romanzi; il che tutto può essere buono o gramo come informazione, ma è nulla come metodo od ammaestramento; nel fatto, molto di tutto ciò è scorretto e sbagliato, mentre lo scopo della scienza mentale è quello appunto di rettificarlo.

Lo studente dovrebbe accedere alla scienza della mente preparato dalla disciplina e dalla informazione già acquistata colle scienze antecedenti, più specialmente colla matematica e

colle scienze sperimentali. La psicologia studiata su questa base aggiunge una disciplina sua propria coll'estendere la quantità e col migliorare la qualità del nostro sapere mentale. — Certi grandi problemi che occupano l'attenzione dell'uman genere, si fondano sulla costituzione dell'uomo,e le soluzioni partigiane di certe quistioni: l'essere assoluto, le idee innate, il senso morale, hanno spesso inceppato la trattazione scientifica della mente. Una teoria della mente offuscherà tutto quanto tocca, a meno di una completa imparzialità riguardo a queste sottigliezze.

La logica si connette collo studio della psicologia, quantunque possa stare da sè. La logica è un adatto accompagnamento di un corso di scienze.

Indirizza l'attenzione ai punti di metodo e di disciplina di ciascuna scienza, cui lo studioso può negligere nello zelo per la materia o per la informazione della scienza. Anche in matematica sta bene un commentario logico, non meno utile nelle scienze induttive e in quelle di classificazione.

Questi cenni comprendono il campo delle scienze teoriche, quelle che danno il sapere, che abbracciano l' idea più completa e sistematica di tutti i rami di fenomeni naturali, che presentano il metodo e lo spirito scientifico nella maggiore

perfezione. Quanto può fare la coltura scientifica si ottiene seguendo la via tracciata a questo modo. Il maggior risultato forse di tale cultura sta nella devozione pel *Vero.*

Non importa insistere qui sulla importanza della coltura, di questa virtù cardinale in ogni ramo della vita. Poco giova la disposizione morale alla veracità senza le prove e i metodi per distinguere il vero dal falso; e chi è versato in queste prove, in questi metodi, di rado disputa su materie di fatto, di rado si avvolge in aspre controversie su quel che è o non è. Le dispute dell'uomo scientificamente educato si limitano a specialissimi e difficili fini.

Ma è pure da intendere l'influenza della scienza sulle belle arti. La scienza in primo luogo frena le stravaganti deviazioni dal vero in arte, e così diventa mezzo di purificare le produzioni dell'arte; il che è un grande risultato negativo, perchè l'arte tende indubbiamente a scostarsi dal vero per abbandonarsi vieppiù all' ideale e al desiderio sconfinato.

La scienza dischiude altresì fatti, leggi, idee nuove, che hanno un certo qual potere d' interessare i nostri sentimenti, onde diventano materiali per l'artista.

Si capisce però che l'artista non deve approfondirsi nelle idee e nelle formole scientifiche

che contrasterebbero coll'ideale poetico e rintuzzerebbero il diletto procurato dall'arte; ma, innegabilmente, la scienza che può studiarsi nel Liceo giova anche all'arte.

III.

Tutti questi ed altri argomenti hanno trovato opposizione anche in uomini eminenti che combattono l'indirizzo scientifico della scuola secondaria. (1)

Essi cominciano osservando che in Germania gli studi liceali comprendono come cardine dell'insegnamento scientifico la sola matematica.

Delle altre scienze si fa uno studio poco approfondito, ed esse non formano nemmeno argomento d' interrogazione all'*esame di maturità*, che sarebbe come il nostro esame di licenza liceale.

Chi vuole studiare le scienze ha tempo di farlo, e seriamente, all'Università.

Questo sistema mostra che si possono avere degli uomini di scienza senza opprimerli nelle scuole secondarie, e che un bravo studente di latino e di greco può diventare un eccellente ingegnere od anche uno scienziato di valore.

(1) Mi valgo in questa esposizione principalmente delle opere di A. Fouillée.

Si nota pure che in Germania, all' esame di stato, ciascun professore deve esporsi per due insegnamenti almeno, p. es., lingue antiche e storia naturale, matematica e geografia. Così i professori sono spiriti non molto limitati nei loro studi e dotati di una conveniente larghezza di vedute. Senza contare che possono assumere in pochi tutti gl'insegnamenti con beneficio dell'erario, con utilità degli scolari, con vantaggio degli studi e degli studiosi.

Ma oltre a presentare questa che sarebbe una prova sperimentale favorevole all'opinione: che non sia necessario un indirizzo esclusivamente scientifico della scuola secondaria, i partigiani delle « Umanità classiche » dicono essere un pregiudizio che lo studio delle scienze giovi più di quello delle lettere alla educazione intellettuale. La ginnastica del pensiero non può essere fatta con l' insegnamento di cose indiscutibilmente vere. Nulla nello insegnamento elementare delle scienze è dovuto alla iniziativa dello scolaro, nulla è discutibile. Volete discutere i logaritmi? — La scienza abitua ad osservare; ma che cosa? Gli oggetti materiali. E l'alunno si abitua a non credere se non a ciò che vede. Ora questo sviluppo dello spirito positivo è utile nel dominio delle scienze naturali, ma non è senza pericolo altrove, ed ha bisogno di un correttivo.

— Credendo di formare lo spirito collo studio delle scienze, come questo è oggi concepito, si continua a offrirgli soltanto delle *forme*.

Che cosa sono le matematiche? delle scienze tutte formali.

L'aritmetica e l'algebra sono la retorica dei numeri. Si ragiona e si ragiona, si deduce e si deduce, essendo dato non importa che cosa, nell'astratto.

Si applicano i principî generali a problemi particolari, e la soluzione di tali problemi diventa un piccolo talento meccanico come la sillogistica del medio evo, o come la macchina per ragionare di Raimondo Lullo. La scienza stessa del movimento, la regina del secolo, la Meccanica, gira ancora sopra relazioni formali nello spazio e nel tempo, e non cessa di dedurre, di ragionare sopra un'ipotesi, che è l'equivalente scientifico di un argomento di discorso latino.

È vero che, in un caso, bisogna ragionar giusto, mentre nell'altro, ciò non è necessario; e anche, quando la causa da sostenere è cattiva, è bene di sragionare. Ma il matematico non ragionerà meglio di un altro nella vita reale, perchè egli sarà abituato a ragionare nell'astratto, a dedurre le conseguenze rettilinee d'una ipotesi, non ad osservare e a riunire tutti i dati

dell'esperienza, non ad indurre, a indovinare, ad apprezzare le probabilità. Lo spirito matematico, nella vita privata e nella pubblica, è l'arte di non vedere che uno dei lati della quistione. Nelle scienze matematiche, noi stessi ci facciamo le definizioni. Nella realtà, è l'esperienza che ce le impone, e, incessantemente, le trasforma, le corregge per effetto di nuove determinazioni. Noi troviamo sempre nei risultati più che non ne abbiamo messo nelle nostre definizioni e nei nostri principî. Abbiamo detto: due e due fanno quattro, e troviamo cinque; le nostre strette formole sono sorpassate dalla natura e dalla vita.

I matematici sviluppano i loro ragionamenti per mezzo di segni convenzionali che sostituiscono gli oggetti. Ne risulta che essi insegnano ed abituano a pensare per formole senza riguardo alle cose, a spacciare dei ragionamenti senza ragionare.

Gli algebristi disprezzano i grammatici: essi non dovrebbero dimenticare che se questi si occupano delle parole, essi stessi si occupano di segni ancora più lontani delle parole dalla realtà intuitiva. Lo spirito non è esercitato che sulle *quantità*, non sulle *qualità*, e si possono risolvere dei problemi di calcolo differenziale senza essere per ciò sagaci nelle cose di ordine mo-

rale e sociale. Tracciando linee, triangoli e quadrati, non s'impara a riprodurre le linee delicate di un viso umano: ci vogliono per questo il colpo d'occhio e l'istinto artistico. Similmente la soluzione dei problemi scientifici non è dello stesso ordine di quella di un problema morale o letterario.

— Ma le scienze fisiche?

Esse abituano ad osservare, a sperimentare, a indurre.

Illusione ottica, già segnalata da più d'un filosofo, da Herbart a Guyau. Voi credete che l'insegnamento scientifico nei licei possa sviluppare le stesse qualità di spirito che furono necessarie ai grandi per costituire e fare progredire le scienze; e difatti l' insegnamento delle scienze, anche fisiche e naturali, sviluppa sopratutto la memoria e il ragionamento induttivo, lo spirito di speculazione e d'ipotesi, che sono precisamente le grandi molle di ogni scoperta. Ricordate la serie di tentativi, di saggi, di ipotesi che furono fatti per stabilire la legge della pressione dell'aria.

Ma può in una scuola, in un liceo il professore di fisica far percorrere ai suoi allievi la serie induttiva?

Egli fa il cammino inverso; espone dommaticamente la teoria della gravità dell'aria, ne de-

duce le principali conseguenze, e poi dà nuove deduzioni da fare sotto forma di problemi. Nulla passa negli allievi dello spirito di Galileo, di Torricelli, di Pascal. È grazia se si racconta loro un po' di storia che vale più di tutta la teoria insegnata, perchè è un buon esempio delle virtù intellettuali che conducono alle scoperte. Insomma l'insegnamento della scienza e la scienza stessa sono cose tanto differenti che l'una si può dire l'opposto dell'altra.

Un altro grave difetto ha lo studio delle scienze senza viste generali e filosofiche colla infinità di particolari e di applicazioni con cui lo si fa attualmente: la sua tendenza troppo utilitaria.

Nessuno scopo elevato essendo posto innanzi agli alunni, essi non possono che dire:

Io imparo l'aritmetica, perchè mi sarà utile di saper calcolare; apprendo la fisica perchè mi sarà utile di conoscere le proprietà dei corpi; imparo la meccanica perchè essa serve per fare delle macchine; imparo la storia naturale perchè serve all'igiene, alla medicina; imparo la geografia perchè serve a fare conoscere i diversi paesi, e così via. Il fanciullo prende l'interesse per misura universale, e più i programmi sono sovraccarichi di scienze senza legame, meno essi hanno di virtù educatrice.

IV.

Sarebbe cosa superflua dimostrare che anche qui la verità è nel mezzo, e che per la cultura dell'intelletto giovano e lo studio delle lettere antiche e moderne, e quello delle scienze. Sotto questo aspetto l'ordinamento del nostro liceo, considerato nel suo insieme sarebbe eccellente, giacchè in esso, nonchè nelle classi superiori del ginnasio, si studiano—oltre l'italiano — il latino, il greco ed il francese, la matematica, la filosofia, la storia, la geografia, la fisica e le scienze naturali.

Ma in che modo s' insegnano tutte queste discipline? Qui sta il vero difetto del nostro insegnamento secondario. Tutte le materie si devono studiare in una volta cosicchè l' alunno è oppresso dalle esigenze di otto o nove insegnanti, ciascuno dei quali tira l'acqua al suo mulino.

Lo studio delle diverse scienze s' inizia poi nello stesso giorno, cosicchè manca la possibilità di un aiuto reciproco di esse.

Si deve insegnare la meccanica a studenti che non conoscono la similitudine dei triangoli, si deve insegnare la chimica senza alcuna conoscenza di fisica, si deve trattare delle funzioni degli animali e delle piante senza alcuna conoscenza nè di fisica nè di chimica. A parte ciò,

il modo con cui è concepito l'insegnamento delle scienze nei licei e nei ginnasi è tale da togliere ad esso ogni pregio educativo. Dell'Euclide bisogna sapere tutte le proposizioni, delle scienze sperimentali i fatti più minuti e meno importanti; e poichè il tempo manca ad uno studio così completo come si pretende, la maggioranza degli scolari potrebbe riescire solo ad imparare superficialmente ed a memoria, ma viceversa finisce col trovare noiosa ed opprimente la matematica, la fisica, la chimica, le scienze naturali, tutte materie che nella parte elementare sono pure dilettevolissime.

Di spirito filosofico, di spirito scientifico non è nemmeno il caso di parlarne: il professore non troverebbe nemmeno il tempo di farne e lo studente che sa poco bene i fatti non saprebbe nè classificarli, nè spiegarli.

La libertà che, secondo le idee dell'On. Martini, deve d' ora innanzi essere lasciata ai professori di regolare come credono il loro corso, può certamente migliorare l'insegnamento scientifico nella nostra scuola secondaria, ma una seria riforma del Liceo non si avrà mai se non si troverà modo che ciascuno insegnante dimentichi quasi la sua disciplina e che l'opera di tutti miri principalmente alla educazione intellettuale e morale degli alunni; e se non si rimedierà

inoltre all'eccessivo cumulo delle materie.— La qual cosa non sarebbe difficile: basterebbe che i corsi di certe materie durassero invece che otto mesi, quattro soltanto, o anche meno.

Piuttosto che fare contemporaneamente fisica, scienze naturali, filosofia, storia e geografia, a me pare riuscirebbe più proficuo lo studio successivo di queste discipline. Se poi si togliesse agli alunni la preoccupazione degli esami, e si riducesse lo studio di queste discipline ad una vera e filosofica serie di conferenze e di discussioni tra insegnanti ed allievi, si troverebbe forse il modo di rendere simpatiche queste scienze e di far nascere il desiderio di conoscerle meglio. Non sarebbe allora difficile trovare dei bravi cultori del latino e del greco desiderosi di correre all'Università per studiare le scienze positive e sperimentali.

E tale distribuzione degl'insegnamenti nel corso liceale vorrei anche estenderla alle materie letterarie. Premesso che intendo comprese nel liceo le due ultime classi ginnasiali, premesso cioè che mi riferisca ad un liceo di cinque anni, succedente alla scuola complementare, io comincerei nel primo anno il solo studio del latino per aggiungere nel terzo quello del greco e nel quarto forse quello del tedesco.

Aggiungendo ogni anno una lingua nuova ai

suoi studi, l'alunno ne avrebbe il diletto che nasce dalla novità; e l'attenzione che al nuovo argomento egli metterebbe, varrebbe a compensare la diminuzione di esercizio intellettuale che avviene sempre quando ci si applica per un lungo periodo di tempo a studiare le stesse materie che in questo caso sarebbero l'italiano e il latino.

Ma lo studio delle lingue e quello dell' Italiano li farei durare non più di sei mesi per potere poi occupare gli alunni in lavori di sintesi, in monografie su temi dati dal maestro o scelti o pensati dagli alunni stessi e discussi nella scuola, nella critica di lavori d'autori sommi dati a leggere a casa agli studenti.

In modo analogo ordinerei lo studio della matematica; insomma farei in modo che lo studente imparasse anche a lavorar da sè e si addestrasse alla discussione, sempre sotto la direzione e la sorveglianza affettuosa ma attenta del maestro, che dovrebbe diventare il compagno dei suoi scolari cessando di essere un periodico predicatore.

In questo lavoro sintetico degli scolari io farei consistere, come dirò meglio in appresso, l'esame finale.

Io non devo qui fare nè un disegno di legge nè un regolamento, nè devo stendere istruzioni sul modo d' insegnare le diverse discipline. Mi

basta di avere accennato ad un nuovo ordinamento della scuola secondaria che potrebbe meglio dell'attuale addestrare i giovani senza tormentare i forti, senza scoraggiare i deboli, senza dare ai pigri una ragionevole scusa dell'inerzia loro.

VII.

LA SCUOLA NORMALE.

La nostra scuola normale risponde essa agli alti fini che le verrebbero assegnati?

A me pare di no. E, per limitarmi a due soli appunti — giacchè altri ne ho fatti e di qualche riforma ho avuto occasione di trattare nel capitolo X della parte I—dirò che manca tuttavia nella scuola normale italiana la vera pratica magistrale, mentre sono insufficienti, per il modo con cui vengono impartiti e per le persone che li professano, pareccchi insegnamenti, specialmente scientifici.

A quest' ultimo inconveniente non si può riparare che migliorando il modo di reclutamento del personale insegnante.

Io non riesco a capacitarmi della spensieratezza con la quale si vuol credere sufficiente per insegnare nelle scuole normali quella, certo non soda, cultura che si addimanda agl' insegnanti delle scuole tecniche; nè mi so spiegare nemmeno quest' altro fatto: che agl' insegnanti

d'istituto tecnico si chieda la laurea, mentre ai professori di scuole normali — che ricevono un elemento scolare di capacità uguale a quello degl'istituti — si domanda un diploma di abilitazione appena equipollente alla licenza universitaria. So bene che moltissimi insegnanti delle scuole normali sanno molto più di quanto venne loro richiesto all' esame di abilitazione, ma so pure che non sono pochi gl'insegnanti che, pur provvisti del loro diploma, non riescono a dare l'insegnamento che dovrebbero.

Per la scuola normale ci vorrebbe la laurea o un titolo equivalente, ossia ci vorrebbero insegnanti culti come quelli dei licei e degl' istituti; senza di ciò non si speri di vedere l'istituto magistrale italiano elevarsi alla necessaria altezza.

Non devo qui omettere che fu pensato di vincere questo difetto nelle scuole femminili normali, colla istituzione degli istituti superiori di magistero, ma succede ora questo fatto curioso: che le maestre uscite da tali istituti non trovano più posto, giacchè non si pensa di collocare a riposo i vecchi e non sempre idonei insegnanti. Anzi, quasi fosse la cosa più naturale del mondo, si cerca, con ogni mezzo, di diminuire il numero delle allieve dei due istituti superiori uno dei quali sembra destinato a sparire! — Tale e quale

come se il Ministro della guerra chiudesse le scuole militari lasciando invecchiare nell' esercito gli ufficiali.

Ma all'esercito c'è chi pensa — ed è cosa giusta e santa — mentre se pure c'è chi pensa alle necessità della scuola, e ne parla, non si trova chi ascolti od aiuti. E pure, è ancora a decidere se sia peggior nemico lo straniero belligerante, o l'ignoranza o l'insufficiente istruzione dei nostri maestri.

Se la poca cultura di molti insegnanti di scuola normale è già un grave inconveniente, un altro è da deplorarne che riguarda i programmi d'insegnamento. Su questo argomento io esposi sin dal 1891 le mie idee, che ora riproduco:

« Da parecchi anni si succedono programmi a
« programmi, ma questi, in generale, contengono
« sempre la stessa materia e si propongono lo
« stesso scopo.

« Ciò che varia dall'uno all' altro è la distri-
« buzione delle materie nelle diverse classi della
« scuola.

« Tutti questi programmi a me paiono ugual-
« mente buoni, e non credo che questa mia di-
« chiarazione sia trovata strana. Chi consideri
« che i programmi sono sempre compilati da per-
« sone di merito superiore e di competenza ri-
« conosciuta, le quali non possono non avere un

« concetto esatto del fine che si propongono e
« della responsabilità che assumono accettando
« incarico sì delicato, ha sufficienti motivi per
« pensare che ogni programma governativo possa
« essere fecondo di utili risultamenti.

« Ma se ciò è vero, è vera anche un'altra cosa:
« che mai un allievo compie in una scuola i
« suoi studi collo stesso programma con cui li
« ha incominciati, e spesso ha tempo di veder
« mutare il programma quattro o cinque volte.

« Quanti il continuo rimutare di programmi
« produca inconvenienti non è il caso di ricor-
« dare, ma uno è più grave di tutti gli altri, ed
« è questo: quasi nessuno dei licenziati dalle
« nostre scuole normali apprende tutto quel com-
« plesso di materie che nelle varie discipline si
« riconosce come il minimum della cultura di
« un maestro elementare. So di maestri, licen-
« ziati con una sequela spettacolosa di 10, che
« non hanno mai sentito il loro professore discor-
« rere della dottrina dell'elettricità; conosco mae-
« stri che non hanno mai letto un verso di Tasso,
« ne conosco altri ai quali mai fu esposta la storia
« dell'Impero Romano, o quella del Medio Evo, e
« più spesso la Storia moderna e contemporanea.

« Questo per me è il più grave difetto del no-
« stro sistema scolastico, e se non si rimedia ad
« esso è inutile qualunque altra riforma.

« Ma non potrebbe un Decreto Reale, magari « una legge, stabilire: *agli allievi di ogni scuola « sarà svolto nelle successive classi quel pro- « gramma con cui essi iniziano i loro studi?*

« Quanto alla forma e alla estensione dei pro- « grammi io dirò una sola parola.

« A parer mio un programma non deve esser « mai particolareggiato, non deve essere un som- « mario, sibbene deve stabilire i limiti, i confini « di un insegnamento, libero poi il maestro di « svolgerlo secondo permettono e impongono la « sua scienza e la sua coscienza. Senza una « certa libertà il maestro difficilmente potrà adat- « tare il programma alle peculiari condizioni di « questa o di quella scolaresca; senza questa li- « bertà è inceppata l'azione individuale dell'in- « segnante, è impedita ogni iniziativa, ed è resa « impossibile quella originalità, quella speciale « impronta per la quale si dovrebbero distinguere « fra loro le scuole, le classi, gl'insegnanti e gli « scolari.

« Col sistema attuale di programmi sminuzzati, « colla minaccia della imposizione dei libri di « testo, si faranno i maestri come nelle compa- « gnie si formano i graduati di bassa forza, i « quali tutti imparano le stesse cose, colle stesse « parole: quelle della *teoria*. Ma i graduati de- « vono formare alla loro volta dei soldati, cioè

« degli automi, votati al sacrifizio di obbedire,
« sottratti alla felicità, alla libertà di pensare; ed
« essi stessi, i graduati, sono degli automi di-
« retti,guidati però da chi è libero nella esecuzione
« del suo dovere. Il maestro, invece, non può
« essere un automa egli è il capo della sua com-
« pagnia, egli non deve formare degli automi e la
« sua azione non può riuscire efficace se in lui
« è inceppata od inerte per lungo riposo la fa-
« coltà d'iniziativa, se egli, collo esempio dei
« suoi educatori, non avrà imparato il modo di
« occuparsi e di preoccuparsi non dello svolgi-
« mento di un programma, ma dello svolgimento
« delle facoltà degli scolari. Se il maestro è un
« sergente, i suoi allievi non saranno neppure
« dei soldati, saranno piuttosto dei pappagalli, e
« noi non vogliamo fare delle generazioni di vo-
« latili, ma vogliamo creare delle generazioni di
« uomini dal pensiero libero e indipendente.

« Adunque: programmi contenenti a grandi
« tratti la indicazione della materia d'insegna-
« mento; immutabilità di essi per ogni genera-
« zione di scolari; libertà di metodo, libera scelta
« di libri di testo ai professori. »

Migliorando il corpo insegnante, rendendolo libero, non si darebbe tuttavia alla scuola normale il suo vero carattere magistrale. Poche ore

di assistenza alle lezioni di un maestro elementare, che non è sempre il migliore, assistenza fatta di mala voglia, assistenza durante la quale gli allievi o le allieve normaliste leggono, lavorano, o chiacchierano, tagliando i panni addosso al maestro, o sbadigliano; due o tre lezioni in due anni fatte dopo tanti schiarimenti dati dai professori, dopo parecchi giorni, magari parecchie settimane di preparazione, non bastano a dare ad una scuola l'indirizzo e il carattere d'istituto magistrale, nè danno ai nuovi maestri vantaggio alcuno. Ci vuol altro!..

Forse si potrebbe limitare l'assistenza al solo primo anno di scuola normale, negli ultimi mesi del quale si potrebbe far fare agli allievi qualche breve lezione. Nel 2° e nel 3.° anno l' allievo dovrebbe, almeno per un' ora al giorno, fare il maestro.

Un mese insegnerebbe a leggere un altro,spiegherebbe il libro, un altro insegnerebbe i principi della composizione, quindi un po' d'aritmetica, di storia, e così passerebbe dall'una all'altra classe svolgendo successivamente argomenti e materie diverse. L' allievo sarebbe assistito e sorvegliato dal professore, dal quale riceverebbe e norme, e consigli, e correzioni, ma dovrebbe da sè preparare le sue lezioni. Se si segue questa via è certo che egli allora procurerà di supe-

rare le difficoltà incontrate, cercherà di rendere dilettevole il suo insegnamento, escogiterà rimedi atti a vincere i difetti che egli stesso si riconosce e quelli messi in rilievo dal professore, e di questi rimedi proverà egli stesso l'efficacia; insomma, con un lungo e non interrotto esercizio apprenderà l'arte e la virtù della preparazione e della esposizione delle lezioni.

Uscito dalla scuola egli avrà già due anni di esercizio, il quale non solo gli avrà giovato per la conoscenza che ora egli ha della scuola, delle difficoltà ch'essa crea e delle soddisfazioni che procura, gli avrà giovato non solo perchè ora egli conosce i bambini con i loro vizi, colle loro buone qualità, coi loro bisogni; ma gli avrà giovato nella cultura che non avrà potuto non avvantaggiarsi dalla lettura nella quale l'allievo cercava già la materia e il metodo delle sue prime lezioni.

VIII.

L' UNIVERSITÀ.

Sul riordinamento della nostra istituzione universitaria molto fu scritto in questi ultimi tempi, specialmente dopo che l' On. Martini ebbe annunziata l'idea di ridurre il numero delle scuole superiori. Anch'io cedetti allora alla tentazione, e nel gennaio di quest' anno pubblicai, in un giornale politico, le mie idee. Queste ora riproduco integralmente, nonostante si possa trovare in esse qualche ripetizione di cose già dette nel presente volume.

I.

Che un grande numero di Università non sia indispensabile al progresso di una nazione, l'esempio della Germania, che con pochi istituti superiori è alla testa del movimento intellettuale moderno, ce lo prova.

Tenuto conto, adunque, della grandezza relativa del nostro paese, e del nostro sistema di

studi, abbastanza vicino a quello tedesco, il numero dei nostri Atenei — ventitrè, compresi gl'Istituti superiori di Firenze e di Milano — parrebbe eccessivo, e logica sembrerebbe l'idea di ridurre le scuole, migliorandone la qualità.

Ma la intenzione, appena annunziata, suscitò tali proteste da parte degli interessati ch'essa è diventata una delle più gravi quistioni, non pur didattiche, ma politiche del giorno. Credono, infatti, taluni che l'insistenza in questa idea della soppressione delle Università minori potrebbe spostare la base della maggioranza ministeriale; e c'è chi sostiene che la intenzione non diventerà legge e forse neppure proposta, nel quale caso si avrebbe una crisi parziale, essendo più che mai risoluto l'on. Martini di fare dell'approvazione delle sue idee quistione di portafoglio.

Prima di entrare nel merito dell' argomento io dirò francamente che sono lieto di questo risveglio della coscienza pubblica. Per quanto possa la cosa sembrare strana a chi poco si cura di scuole, la quistione universitaria è di gran lunga più importante di moltissime altre per le quali il pubblico s'interessa, e non può non piacere ai veri patrioti ch' essa venga discussa con passione. Sventuratamente, però, coloro che prendono parte al dibattito non sono tutti spinti dall'interesse generale del paese, e

devesi nell' odierna agitazione riconoscere più una ragione di utilità, sebbene elevata, di campanile che il desiderio del bene generale della patria.

Ma facciamo—chè non sarà priva d'interesse — una breve rassegna degli argomenti addotti a difesa della soppressione o della conservazione delle Università minori. E ricordiamo che l'idea dell'onor. Martini sarebbe questa: sopprimere — a vantaggio delle altre undici Università e dei due Istituti superiori di Firenze e di Milano — le sei Universitá che hanno un numero troppo piccolo di allievi (Macerata, Messina, Modena, Parma, Sassari, Siena); abolire le Università libere di Camerino, Ferrara, Perugia, Urbino, le quali sono — bisogna esservi stati per saperlo — una vera apparenza, o togliere loro il pareggiamento (1).

(1) Ecco il numero degli studenti degli atenei italiani: 1. Bologna 1323 — 2. Cagliari 164 — 3. Catania 616 — 4. Genova 955 — 5. Macerata 156 — 6. Messina 345. — 7. Modena 337 — 8. Napoli 4741 — 9. Padova 1330 — 10. Palermo 1172 — 11. Parma 306 — 12. Pavia 1123 — 13. Pisa 697 — 14. Roma 1535 — 15. Sassari 121 — 16 Siena 220— 17. Torino 2013.

Camerino (libero) 100 — Ferrara id. 76 — Perugia id. 195 — Urbino id. 67.

Firenze (Istituto sup.) 420 — Milano Politecnico 380 — Milano Accademia 46.

Chi crede d'interpretare il pensiero dell'onor. Ministro della Istruzione pubblica — il quale, giova ripeterlo, non ha presentato per anco le sue proposte — ragiona così:

— Noi abbiamo un numero di Università maggiore del necessario. Nacquero quando l' Italia era divisa in tanti stati indipendenti e gelosi l'uno dell'altro, e rispose ciascuna, allora, ad un bisogno assoluto. Adesso, però, molte delle nostre scuole superiori non hanno più ragione di essere, ma sono anzi di danno al Paese, giacchè impediscono la concentrazione di tutti gli sforzi economici ed intellettuali in pochi Istituti, i quali potrebbero essere portati a quell' altezza che il progresso dei tempi reclama ed impone.

Com'è possibile, infatti, trovare tanti professori quanti sono necessari per tante Università? Sino ad oggi si sono trovati, è vero, ma chi può sinceramente sostenere che tutti quelli elevati alla dignità della cattedra sorpassino la più modesta mediocrità?

Ripariamo a tanto danno ed arrestiamo la decadenza degli studi, conseguenza dell'abbassamento della cattedra.

Nè ciò è tutto.

Tante Università non è possibile dotarle bene, onde è intralciato il progresso scientifico, giac-

chè gli uomini di grande merito—che pur non sono pochi fra i nostri docenti universitari — mancando di mezzi adeguati, non possono sempre attendere a quegli studi, a quelle ricerche, a quelle opere di cui sarebbero capaci.

D'altra parte, a che lasciare alcuni Atenei in cui vi è un professore per ogni quattro o cinque studenti ?

Nell'università di Messina, ch'è quella per cui si grida di più, i professori ufficiali sono 45, e 22 i liberi docenti, in tutto 67 professori: uno per 5 alunni. La facoltà di lettere conta 6 allievi e 9 professori, di cui 7 ufficiali. Ogni studente costa più di 4,000 lire all'anno!

E non basta ancora.

Gli enti locali concorrono al mantenimento dell'Università di Messina per L. 110 mila all'anno. Gli studenti perciò « ricevono circa 400 « lire a testa senza che un vero utile ne ridondi « al piccolo commercio *(sic)*. Ed allora ? Allora « la grande maggioranza dei cittadini che paga « tasse, e fatica, viene a pagare ai giovani bor- « ghesi (?) il piacere di frequentare l' Ateneo « senza scomodarsi per nulla. È un altro di « quei mezzi ingegnosi per i quali la borghe- « sia è riuscita e riesce a farsi pagare i suoi « gusti e le sue utilità — teatri e scuole—dalla « grande maggioranza degli esclusi ».....

E simili condizioni più o meno si verificano, e simili ragionamenti su per giù si fanno per le altre Università da sopprimere.

Finalmente un ultimo argomento, trattato con molta delicatezza, è quello della solita fabbrica di spostati, prodotta dalla facilità (?) di entrata nei nostri Atenei.

« Quando sará ridotto il numero delle scuole
« superiori, cresceranno le difficoltà per esservi
« ammessi , e molti che ora vanno a perdere i
« migliori anni della vita per diventare dottori
« senza clienti, potranno avviarsi a qualche più
« utile professione, o arte, o mestiere, riuscendo
« più utili a sè ed al paese, invece di diventare
« dei *frutti secchi.* »

Le obbiezioni presentate a questi argomenti hanno, come gli argomenti stessi, il loro valore.

— Le Università sono troppe al confronto degli altri paesi? Ma anche le grandi città sono in Italia molto più numerose che in Germania, in Austria e in Francia. Vogliamo decimare, forse, gli abitanti di alcune nostre città per ridurre l'Italia alle stesse condizioni degli altri paesi?

O perchè dunque dovremmo distruggere un buon terzo dei nostri atenei che, come il gran numero di città importanti, sono un'eredità della storia?

— Per la difficolta di trovare il numero voluto di professori veramenti capaci?

Ma questa difficoltà esisterà per undici come per diciannove università.

— Per non avere atenei deficienti?

Ma sarà sempre meglio un'università deficiente che nulla; e per la cultura generale gioveranno assai più diciannove università anzichè undici.

— Si formano degli spostati?

Può esser vero. Ma per evitare Scilla non si andrebbe a cadere in Cariddi? La riduzione delle università per avere un minor numero di scolari, ridurrebbe il progresso intellettivo privilegio di pochi; la vostra non sarebbe perciò una riforma democratica.

Dopo questi vengono argomenti d'indole locale, ragioni d'interesse, di dignità (?) di finanza, che eccitano al sommo grado le popolazioni e le fanno protestare contro il Ministro dell'istruzione e contro il Governo tutto.

Da quanto abbiamo esposto risulta evidentissimo questo fatto straziante: che mai argomento così grave e vitale per l'avvenire di una nazione è stato discusso in modo tanto basso ed infelice. Fortunatamente non è ancora pubblicato il progetto nè la relazione esplicativa di esso, e si può star sicuri che nell'uno e nell'altra l'argomento sarà trattato con quella lar-

ghezza di vedute, con quella dottrina e con quella serenitá ch' esso richiede; ma ciò non toglie che lo spettacolo della presente agitazione sia poco degno di una grande nazione.

Ciò che avviene oggi è un'altra, indiscutibile prova della mancanza in Italia di quello spirito di fratellanza, di solidarietà, di disinteresse senza di cui un'accolta di uomini non formerà mai una patria. È bello che i problemi importanti sieno esaminati e discussi da tutti i cittadini, ma è deplorevole che dell'ordinamento degli Atenei trattino con sì sconfortante grettezza di pensiero e di criterio, gli stessi professori universitarii. Potrebbe vedersi con piacere sostenuta l'utilità di ventitrè Atenei, distribuiti convenientemente fra le varie provincie italiane, ma la tenacia con cui si vuole conservare questa o quella scuola, perchè questa o quella città non deve essere danneggiata, disgusta l'animo di ogni onesto patriota.

Che cosa devono pensare gl' ignoranti se la gente culta, se i professori, se i rettori stessi delle Università sostengono si debba conservare il tale Ateneo perchè la città in cui ha sede fece già dei sacrifici sull' altare della patria? Ma che si deve retribuzione ai meriti patriottici delle città?

Perdio! Dato che un vantaggio reale venisse

alla Nazione dalla soppressione di alcune scuole dovrebbe questo vantaggio generale posporsi agl'interessi di alcune città o provincie?

Che dire d'altra parte di coloro che vogliono soppressi gli Atenei perchè il denaro in essi speso « è denaro rubato al popolo dalla borghesia, è denaro che non ridonda a vantaggio del piccolo commercio? »

Ma teniamoci nella necessaria serenità e discorriamo, più che del numero delle scuole superiori, della loro sistemazione.

II.

Pochi anni or sono si credette di provvedere ad uno stabile assetto e miglioramento della nostra istruzione universitaria, elevando alla prima classe quasi tutte le Università secondarie, aprendo le scuole di magistero in molte di esse, aumentando il numero delle cattedre e la dotazione dei gabinetti scientifici.

Adesso si crede che tale provvedimento non sia stato giovevole alla cultura nazionale. Il numero degli studenti è cresciuto anche nelle piccole università; molte persone si son trovate degne di essere innalzate alla cattedra; la produzione scientifica è indubbiamente aumentata — sebbene fra la roba pubblicata molta parte non

sia degna di docenti universitari — ma questo incontestabile progresso non ha soddisfatto alcuno.

E non poteva soddisfare alcuno, nè poteva produrre utili risultati. Non si tratta già di progredire sulla via nella quale siamo, si tratta invece di trovare la via giusta; il modo di progredire in essa verrà da sè.

Noi ci lamentavamo dell'abbassamento della cultura nazionale, e credevamo che rimedio a ciò fosse l'aumentare le materie d'insegnamento negli Atenei. Ci trovammo delusi. Perchè? Dicono: perchè salirono alla cattedra molte mediocrità. Ma perchè mai nel nostro paese è diventato così scarso il numero degli uomini superiori?...

Ragioniamo un po'.

Nei primordi del Regno d'Italia occuparono la Cattedra uomini — cito a caso — come Carducci, Cannizzaro, Mancini, Cremona, Brioschi, Settembrini, Matteucci, Villari, Schiaparelli, D'Ancona, Carrara, Desanctis, Gandino, Gemellaro e simili grandi ingegni che onorarono ed onorano ancora la scienza e l'arte italiana. Ora salgono la cattedra gli allievi di questi grandi: sono essi sempre degni dei loro maestri? Sono essi sempre degni della Cattedra? Purtroppo si deve rispondere di no. Perchè dunque nonostante i buoni maestri, non rimase alto da noi il livello intellettuale?

La risposta non può essere che una: il nostro sistema di educazione intellettuale non è il più adatto alla selezione delle intelligenze superiori. Anzi diciamo addirittura, perchè è la verità, che alla selezione delle capacità nessuno pensa in Italia, e nulla si fa nè dentro, nè fuori la scuola per impedire la sterilizzazione degl'ingegni.

Nelle università poi regna una vera anarchia intellettuale. S'insegna, senza dubbio, si semina nello spirito, ma si semina a caso; le idee germogliano certamente secondo le circostanze e secondo le predisposizioni, ma questa è la selezione fortuita, una selezione analoga a quella che si ha nelle forze materiali, non è la selezione riflessiva metodica tra le idee, senza di cui la istruzione non diverrá mai educazione.

Ma dov'è da noi l'Università, la scuola che mira all'universalità del sapere? Diciamolo francamente, la nostra università non è che un'insieme di scuole professionali. Allo studente, dal giorno che v'entra, non si discorre che delle materie necessarie alla professione cui si dedica, anzi, di quel tanto di tali materie che basta a fargli superare gli esami; e lo studente pensa soltanto all'utile che ritrarrà dalla laurea professionale.

Tranne che nella facoltà di lettere, dove gli studenti sentono parlare del bello? Tranne che

nella facoltà di scienze, dove si parla del vero? E l'unione del bello, del vero e del buono in quella sintesi splendida degli umani concepimenti, che si chiama Filosofia, a chi si fa se non a pochi studenti, cui mancano però anche i rudimenti delle scienze? Come volete che nasca nei nostri giovani l'amore disinteressato dell'arte e della scienza? Lo studente non pensa che a sè stesso e alla sua prefessione, e se alcuni studiano e si dedicano alle materie letterarie o scientifiche è per diventare insegnanti. Quando hanno avuto il posto, nove volte su dieci non si occupano più di nulla, come in generale non studiano più i medici, gl'ingegneri e gli avvocati.

Dov'è poi, nè nostri insegnamenti universitari, lo spirito scientifico? dove lo spirito letterario? dove lo spirito critico? Per la maggior parte dei professori la lezione non è che un discorso di scienza o di letteratura, dedicato così agli studenti come ai curiosi che vanno all'Università nelle ore d'ozio; dedicato, cioè ad un uditorio che cambia in buona parte da una conferenza all'altra. Il professore parla senza preoccuparsi dei bisogni speciali dei suoi allievi, senza informarsi di ciò che essi sanno e di ciò che non sanno; egli pensa solo a piacere all'uditorio ed a riscuoterne gli applausi. Di costoro Renan direbbe: « Che di più umiliante pel professore che

l'abbassarsi all'ufficio di *amuseur* pubblico, diventato per ciò solo inferiore del suo uditorio, assimilato all'attore antico il cui scopo era raggiunto quando si poteva dire di lui: *Saltavit et placuit!* »

Certamente anche le belle lezioni, alcune belle lezioni io credo debba dare ogn' insegnante in un anno, ma la maggior parte del suo tempo il professore lo deve passare in mezzo a' suoi scolari pensando, ragionando, studiando, cercando e mettendo a contributo ed a cimento l'attività dei suoi giovani compagni.

Questo fanno già molti professori universitari, Carducci alla testa, e secondo me dovrebbero farlo tutti. Ma molti altri non fanno nè questo, nè le belle lezioni, o perchè occupati e preoccupati della loro professione, coltivando la quale risentono il vantaggio della fama di professori universitari, o per altre ragioni che non vale indagare.

Tuttavia ciò è ancora niente.

La nostra Università non solo non insegna l'amore disinteressato del bello, del buono, del vero; non solo non diffonde lo spirito scientifico, contentandosi di fare della scienza un'arida ed anche scarsa esposizione di fatti; ma non rafforza nemmeno il senso alto dell'onore e dell'amor della patria.

Non lo rafforza perchè esso forma dei medici, degli avvocati, dei professori, ma non fa dei cittadini; non lo rafforza perchè lascia gli studenti senza legami di sorta nè personali, nè intellettuali, distruggendo piuttosto quella, debole anch'essa, solidarietà che la comunanza di studi e la frequenza fa pur nascere fra gli alunni delle scuole secondarie.

Qual meraviglia, adunque, se, con questo ordinamento dei nostri studi, i grandi maestri hanno fatto pochissimi grandi allievi, pochi mediocri, e molti scadenti?

E si può e si deve aggiungere ancora che i grandi maestri possono fare dei grandi allievi quando l'elemento della loro scolaresca è ben preparato agli studi superiori; possiamo noi dire che l'elemento licenziato della nostra scuola secondaria sia convenientemente apparecchiato?

Ho detto: *la nostra scuola secondaria;* ma noi abbiamo due scuole secondarie, e dell'una e dell'altra abbiamo sostanzialmente modificato l'indirizzo con danno degli studi e con poco vantaggio della Nazione. L' Istituto Tecnico, la scuola secondaria professionale, è ormai diventata, in una delle sue sezioni, scuola di cultura generale scientifico letteraria; il Liceo, la scuola secondaria per eccellenza, la scuola classica, è diventato, nè più nè meno, un corso di prepa-

razione alle professioni superiori. Questo punto comune di convergenza delle due vie educative secondarie italiane è, a parer mio, uno dei più gravi errori, uno dei più gravi difetti del nostro sistema; ma nessuno pensa di correggerlo, quasichè fosse cosa naturale che i licenziati dall'Istituto Tecnico, dopo sette anni di studi nè seriamente scientifici, nè affatto letterari, sieno in generale preparati come i giovani licenziati dal Liceo, dopo otto anni di studi indubbiamente più seri letterariamente e, se pur poco estesi, certamente più filosoficamente importanti dal lato scientifico.

Intendiamoci: il Liceo non è ancora formato in Italia, ma, così com'è, è sempre qualcosa di meglio dell'Istituto, come scuola secondaria. Ma per il nostro sistema educativo uno studente uscito dall'Istituto vale un licenziato dal Liceo; l'uno e l'altro possono diventare, dopo quattro anni, dottori in scienze, e dopo cinque anni, ingegneri. Che importa se quello che viene dall'Istituto non ha mai nemmeno visto un libro di filosofia? Che importa se il suo cervello non ha mai fatto quella ginnastica cui può assoggettarlo solo lo studio delle lingue classiche? Che importa se nulla nello Istituto spinge all'amore disinteressato del bello e del vero?

Ma più di questa promiscuità di giovani diver-

samente preparati che entrano nell'Ateneo, è dannosa nel nostro sistema di educazione la tendenza utilitaria. Vero è che l'utile degli individui è necessario alla patria, e ne è anzi la principale forza di conservazione; ma l'Italia non deve solo conservarsi, deve progredire; e la forza del progresso è nel culto disinteressato delle grandi cose. La stessa industria suppone la teoria scientifica e progredisce per l'amore disinteressato di ciò che nel vero vi è di bello. « Il genio trova perchè cerca, e cerca perchè ama. »

In conclusione; il Liceo non adempie bene l'ufficio suo di scuola secondaria; l'Istituto Tecnico, che ha molti pregi come scuola professionale, non può e non potrà mai servire di preparazione all'Università. Se vogliamo quindi che l'Ateneo prepari e scelga gli uomini superiori, cominciamo dal formare o migliorare, se così piace, *la scuola secondaria* che dev'essere *unica e classica.*

III.

Ma supponiamo pure che gli studenti sieno ben preparati entrando all' Università, supponiamo pure che i professori sieno tutti capaci e volenterosi, potrebbero nel nostro paese formarsi nella giusta proporzione gli uomini superiori? Rispondo subito, no!

Dopo terminati gli studi generalí di cultura, l'uomo superiore ha bisogno, per manifestarsi e produrre, di limitare la sfera delle sue elucubrazioni. Ma i nostri dottori, quando vogliono, appena fuori dell'Università, restringere il campo delle loro ricerche, si accorgono che esso è insuscettibile di diminuzione, tanto è piccolo. Per servirmi della espressione di un distinto giovane che pur si fece molto onore all'Università, dirò che i nostri dottori, dopo laureati fanno una curiosa scoperta: che essi, cioè, sono *analfabeti.* Nè la qualifica è del tutto esagerata, giacchè realmente ai nostri dottori la scuola offre pochissime conoscenze, e per mettersi al giorno, dopo lasciato l'Ateneo, degli studi prediletti occorre loro di fare un paio d'anni di assidua ed attenta lettura.

Ma questa lettura non possono farla tutti. Coloro che si danno ad una professione o ad un impiego non ne trovano il tempo, e del resto, soddisfatti nel loro ideale di utilità, non pensano, in generale, ad altro; quelli che si danno all'insegnamento trovano quasi subito un'occupazione nel Ginnasio, o nel Liceo, o nella Scuola Tecnica e si propongono di studiare per progredire; ma spesso per la mancanza di mezzi per le molte ore di scuola, di preparazione delle lezioni, di correzione di compiti, e talvolta anche per le

ore da impiegare in altri uffici fuori della scuola, tanto da raccapezzare quello che occorre — e non più — a sfamare sè e la famiglia, per tutto questo è grazia se trovano il tempo di leggere il giornale. Rimangono coloro che per fortuna — nè certo essi l'ascrivono a fortuna—non trovano subito un posto, e i pochi che possono aspettare. Costoro s'inscrivono alla Scuola di Magistero, frequentano biblioteche e gabinetti scientifici, e all'ombra di bravi professori diventano aspiranti all'insegnamento universitario. E si distinguono in due categorie. In una stanno gl'ingenui che, accortisi della loro insufficiente cultura, leggono e apprendono una parte almeno del molto che non sanno; nell'altra vanno gli scaltri che si curano poco di farsi un corredo di cognizioni ma pensano piuttosto di farsi una posizione. Questi scelgono, o si fanno proporre dal loro maestro, un argomento di studio; scrivono e pubblicano un paio di memoriette... e al primo concorso eccoteli professori d'università. Quelli, insieme con i pochi professori di scuola secondaria che fra gli stenti riescono a trovare modo e tempo di studiare e di produrre, arrivano pure, ma più tardi, all'Ateneo, e non sono ordinariamente i peggiori docenti.

Ecco come avviene che i nostri professionisti danno spettacolo poco decoroso di deficienza di

cultura generale e speciale, ed ecco come si formano da noi gli scienziati, i letterati e i professori universitari. Si formano per caso o per forza, giacchè nessuno ha pensato di coltivare e di scegliere le intelligenze superiori, nè nella scuola secondaria, nè nella universitaria, nè fuori della scuola.

Abbiamo supposto che il personale insegnante universitario fosse tutto eccellente ed abbiamo finito col concludere che nemmeno allora esso sarebbe capace di fare buoni scolari. La conclusione del resto risponde al fatto, perchè noi abbiamo già degli Atenei con un personale tutto superiore (p. es. quello di Roma) che non danno dottori migliori di quelli degli altri; e la conclusione è logica dato ciò che abbiamo detto e dato il numero esiguo d'insegnamenti delle nostre università.

Un distinto chimico laureatosi all'Università di Berlino mi disse, alcuni anni or sono, ch'egli aveva seguito trentaquattro corsi di chimica negli anni di studio superiore. In Italia chi si laurea in Chimica non fa che due o tre corsi; del resto tutto deve imparare da sè.

Si tentò da noi, diffondendo la istituzione della libera docenza, di provvedere a questo grande inconveniente, ma anche la libera docenza diventò un male. Senza dire dei corsi liberi fatti

e non fatti da professori ufficiali, ricorderò che rare volte il libero docente fa un insegnamento complementare di quello del professore titolare; e quando lo fa gli studenti, se pur s'inscrivono, raramente assistono alle lezieni.

Tutto sommato, l'Università italiana avrebbe bisogno:

1. Che fossero resi obbligatori per tutti gli studenti certi insegnamenti; p. es. quelli che, come la Filosofia, conferiscono una facoltà di esame, di raziocinio, di sintesi, che ad ogni uomo di elevata coltura non deve mancare; e quelli che, come l'Economia politica, un po' di Diritto costituzionale ed amministrativo, etc. sono indispensabili a cittadini che, appunto perchè dotati di una certa istruzione ed educazione, vengono chiamati a consigliare le masse popòlari nello esercizio dei diritti e dei doveri politici, ed anche ad amministrare e governare il paese. Al quale poi gioverebbe assai quella stima, quell'affetto, quella reciproca solidarietà, che fra gli uomini suoi più culti nascerebbero nella intimità personale della scuola.

2. Che fossero — e di molto — aumentati il numero e la varietà degl'insegnamenti per modo che gli studenti potessero acquistare non solo l'indirizzo scientifico, ma anche la dottrina.

3. Che fosse migliorato il contingente dei suoi

studenti — il che significa che bisogna provvedere, anche per questa ragione, al riordinamento delle scuole secondarie. Gli studenti poi, rimanendo liberi, debbono diventare disciplinati e assidui.

4. Che fosse meglio scelto il suo personale insegnante, non soltanto dal lato del valore scientifico, ma anche dal lato del buon volere. — Non dimentichiamo che oggi vi sono professori che guardano alla cattedra dal solo punto di vista dello stipendio, e che ve ne sono altri i quali ne fanno oggetto di *réclame* alla professione — loro principale occupazione e preoccupazione.

Dei bisogni, enumero questi che sono i più importanti, giacchè essi mirano a dare all'Ateneo la potenzialità necessaria a produrre non solo dei bravi professionisti, ma degli scienziati di valore e dei buoni cittadini. Per soddisfarli sono necessari per altro dei milioni che lo Stato, si afferma, almeno per ora, non può dare.

Che si fa allora? È meglio attendere tempi migliori, o è meglio escogitare de' rimedi che senza aggravio del bilancio conducano all'elevatissimo scopo?

Ecco il Ministro Martini che stima necessario, ed io credo a ragione, di provvedere subito: ogni ritardo peggiorerebbe infatti la poco lieta condizione del nostro insegnamento. Se non che è da

riflettere che per essere veramente proficua, la riforma deve riguardare tutti i gradi della nostra scuola. Non v'ha dubbio che ogni miglioramento in un ramo di coltura ridonda a vantaggio della Nazione, ma vantaggio vero, generale e grande non si avrà che migliorando tutto il sistema e adattando al nuovo ordinamento tutti gl'istituti ausiliari dell'educazione della gioventù. Ma limitandoci alla questione universitaria esaminiamo se la proposta soppressione delle Università minori sia facile, e sia del resto l'unico modo di conseguire l'intento desiderato.

Diciamo subito: non ci sembra facile la soppressione, almeno quella di alcune università. Non ci sembra facile perchè gli oppositori sapranno trarre buon giuoco da quanto venne precedentemente deliberato intorno agli atenei minori.

Da pochi anni le Università di Messina, di Parma, di Modena, di Siena vennero elevate dalla seconda alla prima classe; vennero in esse istituite molte nuove cattedre e migliorate le dotazioni dei gabinetti. L'elevamento giovò, giacchè il numero degli studenti in questi pochi anni aumentò di molto, in alcune raddoppiò addirittura. Ne basta: gli enti locali fecero ingenti sacrifici per pagare, almeno in buona parte, le maggiori spese dei loro atenei. Non pare questo

un impegno morale dello Stato a mantenere scuole che hanno dato più di quanto fu loro richiesto? Che cosa si può del resto rimproverare a queste università minori? Gli studenti sono più studiosi e più tranquilli; a differenza di quelli delle grandi città che si agitano spesso per ottenere sessioni straordinarie di esami, o mancano di riguardo ai professori, i giovani delle università poco numerose danno prova di disciplina e di rispetto. Nè, ch'io mi sappia, essi sono meno intelligenti e peggio preparati agli studi superiori dei loro colleghi delle grandi scuole, giacchè vengono tutti dagli stessi collegi secondari; anzi l'elemento loro è più omogeneo perchè mancando nelle piccole Università le facoltà scientifiche, non vi è concorrenza di licenziati dall' Istituto tecnico.

La produzione scientifica è scarsa? Di chi la colpa? I professori non li sceglie il Governo con un sistema che sará — anzi è — falso, ma è lo stesso per tutti gli atenei? D'altronde, la processione continua dei docenti da un ateneo all' altro prova che anche nei minori si nominano bravi insegnanti. Se poi questi ottengono di passare nelle Università più rinomate, e se il Governo nulla fa per impedire questo continuo esodo dagli antichi atenei di seconda classe, perchè si vuol farne carico a chi non c' entra per nulla?

Tutte queste, non c'è che dire, sono belle e serie ragioni, ma voltiamo un po' la pagina.

Il fatto prova — constatiamolo senza ricercare se esso sia un bene o un male — che vi sono in Italia alcune scuole superiori le quali hanno virtù di richiamare i migliori ingegni del paese in cattedre che hanno lunga tradizione di gloria o nuovo ma non meno vivo splendore. É riconosciuto che l'Università di Roma, per impulso governativo, le Università di Pavia, di Pisa, di Torino per nobile sentimento di aristocrazia scientifica, incettano i migliori docenti italiani. Altre Università vi sono, come Palermo, Cagliari, Napoli, Genova, Padova, che esercitano attrazione sopra i più elevati intelletti di certe regioni.

Questo fatto è così vero che non si può non ammettere, coll' on. Ministro della Istruzione pubblica, la utilità di conservare solo questi che sono come i centri naturali della cultura italiana, devolvendo a benefizio di essi, e perciò della patria, quei mezzi che non faranno mai uscire dalla mediocrità gli altri atenei battezzati e condannati dal pubblico coll'aggettivo: *minori*. Innanzi alla impossibilità di elevare la condizione di questi istituti, le ragioni di convenienza morale ed economica devono cedere.

Io dunque sarei per la soppressione di alcune università, ma vorrei pure che sparissero tutti

quegli altri istituti superiori: scuole di agricoltura, di veterinaria, di notariato che costerebbero meno e produrrebbero maggior beneficio se incorporati coll' Università; vorrei insomma che si procedesse ad una seria, logica riforma dell'insegnamento superiore passando sopra agl' interessi particolari così delle città minori, come delle maggiori. Sopratutto vorrei vedere sdoppiato l'ateneo napoletano.

Pare che l' on. Ministro abbia preso a base della sua idea di riduzione degli atenei il numero minimo di circa 1000 studenti che è quello delle migliori Università. E sta bene. Ma il minimo richiede anche il massimo, se si vogliono conservare nell'Alta Italia otto istituti superiori, di fronte all'unico dell' Italia meridionale. — Se si ammette che un' Università possa avere come quella di Napoli 5000 studenti, perchè lasciar Pisa e Firenze, Torino e Genova, Pavia e Milano? —Per le tradizioni? — Attenti a' mali passi! Se parlate di tradizioni non potete riformar più nulla, giacchè ogni scuola ha le sue e ci tiene. Lasciate dunque le Università con mille studenti, ma sdoppiate almeno quella che ne ha cinquemila. Giustizia vuole d'altronde che il mezzogiorno abbia un'altra università, ed io quasi non ammetto che una riforma radicale passi sopra a questo imprescindibile dovere dello Stato.

Io accetterei la riduzione delle Università quando non fosse possibile portare tutte quelle che vi sono, ed una nuova nel Napoletano, alla giusta altezza; accetterei il provvedimento come l'unico che si possa adottare per formare in Italia alcuni centri di cultura perfetti. Dico: *perfetti.* Solo la perfezione delle undici università che si vogliono conservare può disarmare coloro che attualmente si agitano contro la soppressione delle minori. Chè se la pubblicazione della proposta Martini non dovesse essa sola illuminare immediatamente la pubblica opinione mostrando in modo semplice, chiaro, indiscutibile il grande vantaggio che da essa verrebbe alla cultura nazionale; se la pubblicazione della proposta Martini non dovesse subito persuadere che gli undici atenei italiani sarebbero focolari di scienza e di patriottismo incomparabilmente superiori a tutti gli attuali, anche ai migliori; se la pubblicazione della proposta Martini non dovesse dileguare il sospetto che si tratti di un accentramento più che di un miglioramento, allora sarebbe difficile calmare l'attuale agitazione, sarebbe difficile diminuire il numero degli oppositori, ed anzi sarebbe facilissimo vederne ingrossare il numero.

IV.

Non mi sono occupato di un argomento di cui molto si servono gli oppositori della riforma. Si dice che le università sopprimende hanno delle cospicue rendite, che sole, o quasi sole, bastano al loro mantenimento, e si soggiunge: o lo Stato vorrà usurpare codeste rendite, e ciò non riuscirebbe punto in onore e vantaggio suo; o vorrà restituirle alle città cui furono assegnate, e allora non si avrà dalla soppressione quel risparmio ch'è necessario ad elevare undici atenei alla voluta importanza.

Non mi sono occupato di questo argomento, sicuro come sono che il Ministro lo ha certamente tenuto nel giusto conto, e non avrà pensato nemmeno un momento a privare città e provincie degne di tutta la considerazione di beni e di rendite proprie.

Dirò, anzi, che il silenzio tenuto dai difensori della proposta Martini intorno a questa non lieve quistione dei beni delle Università minori, mi ha fatto risolvere in favore della diminuzione del numero delle scuole superiori. Giacchè essendo indispensabile, a mio avviso, di ordinare le Università in modo che esse secondino e promuovano la selezione delle intelligenze superiori, io penso che a questo principalissimo scopo esse

debbano provvedere chiamando agl' insegnamenti scientifici e letterari i migliori giovani licenziati dalla scuola secondaria. E niente può ingrossare il contigente dei nostri studenti di letteratura, di filosofia e di scienza, ed elevarne il livello, meglio del sistema eminentemente democratico delle borse di studio conferite per concorso. So che in Germania basta ad attirare i migliori alunni la varietà e il numero dei corsi, il movimento, l'emulazione, ma questi elementi non basterebbero oggi in Italia, dove manca la tradizione e c'è invece un avviamento utilitario che bisogna al più presto soffocare. Del resto la carriera degli studi superiori dev'essere aperta senza eccezioni « a tutti quanti possiedono delle attitudini, senza alcuna distinzione di nascita; perchè il dotto non diventerà dotto per il suo proprio vantaggio, ed ogni talento è una proprietà preziosa della nazione della quale questa non deve essere defraudata. » (Fichte)

Sono dunque persuaso che nella proposta Martini sarà fatta larga parte anche a questo bisogno, e certamente le provincie che perdessero l'Università avrebbero in compenso un numero non indifferente di borse di studio. E perchè non si creda che io pensi a pochi posti di studio, ricorderò che la Francia dal 1876 al 1880 creò ben 500 borse, 300 da 1200 lire annue, 200 da 1500 lire.

L' effetto fu sorprendente; prima del 1876 non vi erano che pochi studenti, rimasti dei 500 che si erano iscritti nel 1869, anno di fondazione delle scuole normali secondarie, e nell' anno 1883-84 essi erano diventati 2674, di cui 1090 per le scienze e 1584 per le lettere.

V.

Concludendo, io ripeterò che l'interesse della patria reclama con urgenza il riordinamento delle nostre scuole superiori.

Occorrono riforme materiali e riforme pedagogiche, senza parlare delle riforme amministrative, che forse non sono meno necessarie.

La maggior parte dei nostri edifizi universitari non rispondono a' loro bisogni, e i nostri scienziati sono spesso sprovvisti di apparati che non solo sono mezzi potenti di ricerca, ma anche strumento necessario d'insegnamento.

Non si vuole che si spendano gli 82 milioni che nel decennio 1868-78 spese la Francia per la ricostruzione e l'ingrandimento della Sorbona e delle Facoltá: non si domandano grandiosi edifizi, ma si chiede spazio, aria, luce, si chiedono gabinetti di studio meno indecenti di molti attuali, laboratori più vasti e più igienici.

Quanto alle riforme pedagogiche ho già ac-

cennato quali sono a parer mio le principali, tra le quali principalissima l' *abolizione delle Facoltà.*

La divisione degli studenti in corporazioni professionali non è necessaria didatticamente, non è utile dal punto di vista patriottico, è nociva dal lato intellettuale. Possibilmente, nei primi due anni tutti gli studenti dovrebbero avere un forte insegnamento filosofico, scientifico, patriottico, sociale, in alcune materie comuni a tutti, e dovrebbero poter poi scegliere tra i molti e vari altri insegnamenti.

Negli altri anni si farebbe più evidente la divisione professionale, ma non si renderebbe impossibile o difficile la coltivazione di certi studi, che sarebbero come di ricreazione allo spirito già avviato agli studi della professione, e rinforzerebbero l' amore disinteressato del bello, del buono, del vero.

Questo sistema, unito ad una più abbondante dotazione dei gabinetti, unito ad un aumento delle cattedre, unito ad una divisione degli insegnamenti in due parti, una destinata a tutti gli studenti, anche al pubblico, l'altra riservata ai soli inscritti, una esplicata in brillanti lezioni, l'altra in esercizi didattici o in manipolazioni di laboratorio; unito ad una seria riforma della libera docenza; unito alla facoltà, che io accorderei ai

15

professori, di far dare a semplici dottori di loro fiducia de' brevi corsi complementari su determinati argomenti; e unito infine ad una più ponderata scelta degl'insegnanti, darebbe ai nostri studenti la libertà che loro manca, mentre non potrebbe non introdurre l'ordine nei nostri istituti superiori; darebbe al nostro insegnamento superiore i mezzi che ora gli difettano e « la varietà che attira, il movimento che fa la vita, l'emulazione che garentisce il progresso ».

Questo sistema formerebbe non solo medici ed avvocati forniti del sapere necessario al loro ufficio sociale, ma anche e sopratutto uomini culti che prenderebbero parte attiva al gran lavorio della civiltà moderna, cittadini illuminati che, apprezzando con maturità e serenitá di mente gli uomini e le cose, conoscendo il vero spirito del tempo, possedendo la coscienza e il dominio del proprio pensiero sarebbero veramente degni di formare la classe dirigente della Nazione.

La istituzione di numerose borse di studio agevolerebbe poi la preparazione di bravi insegnanti per le scuole secondarie e tecniche e sarebbe la base della selezione e della coltivazione delle intelligenze superiori senza di cui ogni progresso è assolutamente impossibile.

Così lo Stato assumerebbe la sua vera missione, che non è quella di dare ai cittadini una

istruzione la quale serva ai loro usi ed interessi personali, ma è quella assai più nobile ed elevata di curare il bene ed il progresso della Nazione e della Razza ch'esso rappresenta.

Per ottenere tanto è necessario il sacrifizio di alcune nobili città?

E le città si sacrifichino all'interesse generale della Patria.

Ma purtroppo c'è il timore che non si riesca a nulla. L'agitazione di città che hanno tanti titoli all'affetto di ogni patriota, è troppo grande e troppo profonda per poter essere sicuri che la importante proposta dell'on. Martini diventerà legge dello Stato. Mi diceva una volta l'on. Gerra, Segretario Generale al Ministero dell'Interno, parlando appunto della poco lieta condizione delle Università minori—allora tutte di secondo ordine — e della convenienza di sopprimerle: « Sarebbe più facile ritornare allo straniero una parte d'Italia, che distruggere una di codeste cittadelle ».

Ma se pure questa non bella previsione dovesse diventare una realtà, nonostante la fermezza nuova e perciò più ammirevole del Ministro dell'Istruzione, non per questo l'idea dell'on. Martini e la relazione con la quale egli l'illustrerà saranno state meno proficue. Giacchè io sono sicuro che l'eminente uomo dimostrerà in modo

chiaro ed evidente la urgenza assoluta di provvedere alla deficienza del nostro insegnamento superiore, la convenienza indispensabile di non avere che buone Università e quindi la necessità di elevare alla voluta altezza *tutti, tutti* i nostri Atenei... Chè se il Governo prima o il Parlamento poi si convinceranno, come non è dubbio, di questo imprescindibile ed estremo bisogno, ma non vorranno privare le cittá di Messina, di Siena, di Modena, di Parma, di Sassari, di Macerata, delle loro scuole, noi grideremo: *felix culpa!* giacchè il Parlamento se non vorrà rendersi reo di un delitto di lesa nazionalità, appresterà senza dubbio i mezzi per formare in Italia non undici, ma diciannove, anzi venti vere Università.

Se tra gli scopi dell'insegnamento universitario principalissimo è quello di procedere alla selezione degli uomini superiori, ognuno riconoscerà che tale scopo meglio si raggiungerebbe con venti anziché con undici Atenei ugualmente e bene sistemati.

E chi non preferirebbe questo eccesso di bene alla dolorosa necessità della soppressione?

IX.

GLI ESAMI NELLE SCUOLE PRIMARIE E SECONDARIE

Abbiamo qua e là in questo nostro scritto accennato agl' inconvenienti del nostro sistema di valutazione del merito degli scolari, sistema che si riduce, quasi esclusivamente, all' esame finale di promozione e di licenza. Adesso vogliamo soltanto aggiungere alcune altre considerazioni, prima di proporre il rimedio a questo gravissimo male.

Comincerò col dire che se il *sopraccarico intellettuale* nelle scuole secondarie non è una frase rettorica lo si deve appunto all'esame finale. Da noi, in generale, gli studenti studiano soltanto per la promozione, e non sono pochi quelli che durante trenta o quaranta giorni fanno sforzi straordinari d' intelligenza e di memoria.

Ora, a parte il danno che si reca alla salute degli scolari, obbligandoli a cimentarsi ad un esame di pochi minuti per dar saggio di tutte le materie spiegate in uno o in più anni, si fa anche

gran danno alla loro intelligenza, specialmente a quella di coloro che non studiano durante l'anno, con una sola grande prova di memoria alla fine del corso. Ciò che s' impara in poche ore e per un determinato scopo è materia che il cervello, affaticato com' è nella confusione e nel disordine di tante idee, non conserva ed è destinata a sparire presto in un obblio inevitabile. Un mese dopo l'esame l' alunno non ricorderà più nulla, il che significa che nemmeno ha guadagnato la memoria. Il lavoro degli esami è dunque pericoloso ed assurdo. Ciascuno di noi, dice il Guyau, conosce questo senso di benessere intellettuale che segue i giorni dell'esame e nel quale si sente il cervello scaricarsi di tutto ciò che in esso è stato ammassato in fretta, riprendere il suo equilibrio, dimenticare.... Il diploma spesso non è, infatti, che il privilegio di ritornare ignorante, e questa ignoranza salutare, che riviene a grado a grado dopo questo giorno di prova, è tanto più profonda quanto maggiore è stata la tensione di spirito spiegata dall'alunno per accumulare al giorno designato tutto il suo sapere, e ciò per via dello spossamento nervoso che ne risulta.

Nè più gravi di questa sono le altre anomalie del sistema nostro di esami. Supponete un candidato gravemente ammalato il giorno degli esa-

mi, o per altro accidente costretto a non intervenire, o anche ad allontanarsi dalla sala degli esami — ricordo un candidato alla licenza liceale che, durante la prova scritta di greco, dovette avere, per le insistenze della povera madre, la notizia della morte improvvisa del genitore — costui perderà un anno, o dovrà almeno completare l' esame nella sessione di riparazione. La stessa disgrazia accadrà, colle beffe di una non piacevole riprovazione, a chi, pur intervenendo agli esami, non può far bene il suo lavoro per momentanea indisposizione fisica o morale.

Ed è forse meno doloroso il caso di chi fallisce una prova soltanto perchè non afferra subito l'idea del tema o la domanda dell' esaminatore? È meno doloroso il caso dell' alunno privatista che è riprovato perchè preparato con programma e metodo diversi di quelli dell'esaminatore? — Questo caso si è verificato specialmente questo anno in cui al programma ufficiale si è sostituito quello del professore, programma che rimane sconosciuto agli studenti privati. —

Tuttavia anche queste cose sono nulla rispetto alla grande ingiustizia di cui dirò or ora. Tutti sanno che vi sono uomini valentissimi, scrittori, pensatori di forza che sono incapaci d' improvvisare. Costoro messi alla prova con alcuni giornalisti, uomini egregi anch'essi ma non sempre

superiori a quelli per intelligenza e per sapere, non saprebbero forse scrivere bene una pagina, nel breve tempo che un giornalista impiegherebbe a scrivere un lungo e brillante articolo. Ebbene anche nella gioventù delle nostre scuole si trovano spesso degli studenti seri, riflessivi che hanno bisogno di un tempo abbastanza lungo per scrivere un lavoro o per dare una giusta risposta a certe domande. Costoro durante l'anno scolastico manifestano il loro valore intellettuale, ma all' esame, quando non vengono addirittura bocciati, rimangono molto indietro dei loro compagni se questi hanno maggiore prontezza di spirito o maggiore facilità di scrivere.

Interrogate tutti i professori delle nostre scuole, ed essi vi diranno che, per mantenere la classificazione da essi fatta coll' esperienza dell'anno, sono sovente obbligati ad essere molto generosi verso i migliori alunni, verso quelli, cioè, che ognuno riteneva capaci di riportare senza stento bellissimi voti.

Un sistema di esami, che, come il nostro, può indurre a conseguenze ed a giudizi così erronei, è un sistema assurdo. Non importa che sia usato dappertutto e per tutte le occasioni, esso è un sistema falso e noi dobbiamo abolirlo.

Nè meno falso è il sistema di promuovere senza esami quei giovani che nelle medie bi-

mestrali hanno conseguito un dato numero di voti. Con la promozione senza esame non s'intende da noi liberare della prova finale chi ha mostrato di poterla sicuramente superare, ma si vuole premiare il merito superiore unito alla diligenza. Dopo quanto ho detto io non ho bisogno di aggiungere parola per dimostrare l' inutilità di questo modo di promozione che riduce appena di qualche raro alunno il numero degli esaminandi, ma io posso però dire che, anche considerato nei suoi scopi, questo della promozione senza esami è un sistema falso ed ingiusto. Domandate a tutti i professori se non è vero che la media aritmetica dell' anno nega talvolta la promozione senza esame al migliore alunno della classe, mentre la concede ad altri meno di questi intelligenti ed operosi, e tutti vi risponderanno che pur troppo la cosa è quale io la dichiaro.

Basta un punto scadente nel primo bimestre, ossia basta, per molte scuole, avere risposto poco bene una volta sola nei primi due mesi, o non essere stato esattamente giudicato dal professore nuovo, per poter perdere la promozione senza esame. E basta esser furbo con alcuni professori per rispondere discretamente tre volte in un anno — in molte scuole gli alunni non sono interrogati di più — per avere una media generale elevata, e meritare la promozione senza

esame. Succede spesso questo caso: il professore fa in fin d'anno la ripetizione della materia studiata; un giovane classificato tra' mediocri mostra di saper tutto e di saper bene: egli non può essere promosso, perchè nei primi tre bimestri ha medie non troppo elevate; un altro giovane classificato fra gli ottimi dà mostra di sapere poco: egli non potrebbe nell'ultimo bimestre avere una buona media. Il professore tutto dolente dice a quest'ultimo che si sarebbe aspettato di più, ma finalmente in considerazione dei precedenti meriti gli dà i punti necessari e lo promuove senza esame. Conclusione: è promosso senza esame chi sa meno, deve far la prova finale chi sa di più. Comprendo bene che non per tutti succede la stessa cosa, ma i casi non sono così rari come si crederebbe, specialmente nelle classi un po' affollate.

Rimedio a tutti questi inconvenienti — che si risolvono come abbiamo visto in ingiustizie e in una causa fortissima di odio per la scuola e per la società — non può essere che l'abolizione degli esami, o per meglio dire, il prolungamento degli esami. Difatti, lasciare al professore di decidere sul merito degli scolari, significa sottomettere questi ad un lungo esame.

Il professore, oltre alle osservazioni fatte durante il corso scolastico, dovrebbe preparare alla

fine dell'anno un'accurata, sintetica ripetizione della materia studiata per accertarsi, secondo le classi, del grado d'intelligenza e del grado d'istruzione di ciascun alunno. — Durante il lungo tempo di questa prova, ossia in questa lunga e ripetuta serie di prove, lo scolaro avrebbe modo di manifestarsi, senza timore di perdere un anno per una indisposizione fisica o morale, nella sua vera essenza, mentre apprenderebbe l'arte difficile della grande sintesi. Al professore, naturalmente, libertà e indipendenza di giudizio, salvo, per gli alunni non promossi, la riprova dopo le vacanze, riprova sempre consistente in una quindicina almeno tra conferenze e prove scritte come quelle fatte alla fine dell'anno. E, mi pare di averlo già detto, nelle prove scritte dovrebbe esser lasciato all'alunno l'uso dei suoi libri e dei suoi quaderni.

A questo sistema possono esser fatte due osservazioni.

1. Nelle scuole numerose è difficile fare con coscienza questa lunga prova di esame.

Può darsi. Ma nulla impedisce di dimezzare la classe raddoppiando l'orario di ciascun professore. Anche adesso nelle scuole molto affollate gli esami durano un buon mese, durante il quale i professori sono — diciamo pure la parola — sacrificati. Niente dunque di più naturale che il rad-

doppiare l'orario regolamentare di ciascun insegnante: si starebbe sempre al disotto dell'attuale lavoro di esami.

Del resto si potrebbe anche rimediare dichiarando senz'altro promossi quegli scolari sul conto dei quali il professore può dare già un giudizio sicuro, senza bisogno della ultima serie di prove.

Dopo tutto, intendiamoci bene, io qui non faccio che un accenno al sistema, i particolari non è il caso di precisarli per ora, ma non sarebbe difficile lo stabilirli.

E gli allievi provenienti da scuola privata in che modo sarebbero esaminati? Allo stesso modo, dico io, o in modo anologo se si credesse più opportuno di tenerli separati dagli interni i quali sono già conosciuti dal maestro.

2. Altra obbiezione e più grave sarebbe questa: Nell'attuale sistema di esami c'è il modo di obbligare il professore allo svolgimento del programma. L'idea stessa che all'esame può intervenire un commissario governativo, che gli scritti sono o possono essere richiamati dal Ministero per essere esaminati dal punto di vista dello insegnamento impartito, e il fatto poi che nella maggior parte dei casi l'esame è fatto dagl'insegnanti della classe superiore, sono argomenti atti ad indurre l'insegnante a non sbagliare la via.

E sia pure! Ma chi vieta e chi dice impossibile la ricerca di un metodo d'ispezione più adatto dell'attuale a giudicare gl'insegnanti e a tenerli o metterli sulla dritta via?

3. L'obbiezione più grave al sistema da me vagheggiato viene dai vantaggi riscontrati nell'esame. L'esame, dice Pécaut, Ispettore generale dell'insegnamento primario in Francia, è, in ogni paese, una sanzione ufficiale indispensabile ad assicurare i buoni studi, cioè per indicarne lo scopo e per obbligare la gioventù a tendervi con uno sforzo energico e persistente. Maestri ed allievi hanno un esame in prospettiva? le cose non possono farsi in famiglia, cioè, mollemente e irregolarmente, con ogni specie di riguardo per le buone intenzioni, per i temperamenti, le indisposizioni passeggiere, i rigori della stagione, etc.; ciascuno deve portare il passo e sforzarsi di stare in linea; l'applicazione, presso gli uni, diviene più grave, l'insegnamento, presso gli altri, diviene più condensato e più preciso: bisogna raggiungere uno scopo.

Non c'è dubbio che questi sono reali vantaggi procurati dal sistema degli esami, ma ad essi stanno contro gli svantaggi da noi accennati, i quali annullano i primi e generano inconvenienti di cui nessuno può disconoscere la gravità. Col sistema da me indicato gli svantaggi

spariscono, invece rimangono i vantaggi dell'esame, giacchè, in sostanza, quanto io propongo non è che un esame fatto senza fretta, ripetuto tante volte quanto basta per eliminare tutte le eventuali cagioni d'inganno o di errore nel giudizio degli esaminatori e tutte le eventuali ragioni di non giusta manifestazione del proprio valore intellettuale nello studente. Dopo tutto, col mio sistema, in un mese o più di tempo il candidato farebbe non uno scritto per materia, ma tre, quattro, cinque; non scriverebbe su di un solo argomento, ma su tre, quattro, cinque differenti; non tratterebbe un genere, ma più generi di componimenti; non sarebbe interrogato su di un solo punto della letteratura o della matematica, ma in più punti; non risponderebbe, se privatista, ad un professore di cui non conosce nè l'indole, nè il linguaggio, nè il modo di trattare, e del quale ha soggezione, ma avrebbe da fare con un esaminatore del quale dopo pochi giorni sarebbe già l'amico. Ed a questo suo giudice, in un mese o più di intima frequenza, egli svelerebbe tutti i segreti della sua intelligenza, tutti gli aspetti del suo spirito, tutto l'essere suo morale e mentale. E ciò senza contare il grande, l'immenso vantaggio che tutti gli esaminandi ricaverebbero dalla sintesi generale dei loro studi fatta, non sotto la pressione di una prova di pochi

minuti, che può riuscire funesta anche al più bravo, ma fatta con calma, sotto la guida del professore, e non collo scopo di carpire una carta di promozione, ma con quello di classificare le cose studiate nell'anno per metterle senza sforzo e senza pericolo nella mente.

Chi può sostenere la bontà dell'attuale sistema di esami in paragone di questo che io propugno? Al solito io non mi occupo dei particolari del sistema i quali potrebbero essere facilmente indicati da chiunque e potrebbero anche essere lasciati al prudente arbitrio degli insegnanti o dei Collegi di ogni istituto.

Credo utile tuttavia di dichiarare che nei diversi gradi d'istruzione la prova dovrebbe, a mio giudizio, avere diverso scopo e diversa importanza. Così mentre nelle scuole primarie, più che al sapere, dovrebbe mirarsi allo sviluppo delle facoltá intellettuali, nella scuola secondaria di primo grado anche al sapere dovrebbe darsi la sua importanza, la quale diventerebbe grande nel liceo, per divenire massima alla licenza liceale.

Quanto alla durata della prova per le diverse materie, si comprende subito che io vorrei fosse più breve per certe materie come la Storia, la Geografia, la Fisica, le Scienze Naturali, e più lunga invece per l'Italiano, il Latino, la Matematica.

X.

RIFORME AMMINISTRATIVE

Le riforme pedagogiche e didattiche non basterebbero a dare all'Italia un sistema educativo: ci vorrebbe anche una riforma amministrativa, la quale mirasse principalmente ad assicurare quell'unità d'indirizzo che oggi non c'è, nemmeno allo stato di desiderio.

Basta esaminare la differenza di criterio e di azione tra una divisione e l'altra del Ministero della Pubblica Istruzione per convincersi subito della verità di quanto io affermo; basta ricordare le leggi, i regolamenti fatti o proposti per persuadersi della disparità di vedute con cui le più gravi quistioni sono trattate.

Prendo un esempio fra mille. Si pensa con lodevole pensiero di migliorare gli stipendi degl'insegnanti delle scuole secondarie, ma all'atto pratico si presenta una proposta di legge per una sola categoria, quella dei professori di Liceo e di Ginnasio.

Alla Camera si osserva che i professori d'Istituto Tecnico hanno lo stesso grado e gli stessi

titoli di quelli del Liceo, e gl' insegnanti di Scuola Tecnica e Normale sono su per giù equiparati a quelli del Ginnasio, non c' è giustizia perciò a provvedere agli uni senza provvedere agli altri; e si rimedia con un articolo della legge sui Licei-ginnasi che stabilisce: «Sarà provveduto con legge speciale al miglioramento degli stipendi dei professori di istituti tecnici e di scuole tecniche e normali.» La legge speciale viene proposta, ma solo per le Scuole Normali; cosicchè, approvata questa, avremo il fatto curioso che i professori di scuole normali saranno meglio retribuiti di quelli dell' Istituto Tecnico per i quali è obbligatoria la laurea o un diploma di abilitazione superiore di quello richiesto agl'insegnanti di scuole normali.

Nè darà prova di minor confusione il fatto che, mentre la legge sulle scuole normali dà alla licenza elementare il titolo di ammissione alla scuola complementare, la proposta di legge per il contributo degli alunni delle scuole primarie, pur dichiarando che il corso elementare si chiude con un esame di licenza, non parla affatto del valore di tale licenza in rapporto all'ammissione nelle scuole secondarie, la qual cosa lascia supporre che non si è ancora stabilito se gli esami di ammissione saranno soppressi in tutte le scuole o solo nelle normali.

Curioso è poi il sistema che si tiene nella raccolta delle cosidette *notizie riservate* sugl'insegnanti. Per alcune scuole le notizie sono date dal Provveditore, per altre dal capo dell'Istituto che le manda al R. Provveditore e al Prefetto, i quali, ciascuno per conto suo, son chiamati a fare le loro proposte; per altre scuole le notizie debbono essere date *collettivamente* dal Prefetto e dal Provveditore; finalmente per una parte del personale, quello di ginnastica, le notizie sono richieste e date dal capo dello Istituto, senza che il Provveditore e il Prefetto ne sappiano nulla.

Questi fatti provano che nel Ministero tanti sono gli uffici divisionali tanti sono i criteri seguiti.

Il guaio si è che anche nelle cose didattiche si riscontra questa mancanza di unità. Per dare un altro ed ultimo esempio: una volta in tutte le scuole, la promozione in Italiano si otteneva con 6 decimi ed era ammesso il compenso tra lo scritto e l'orale, cosicchè con 5 in una prova e 7 nell'altra si conseguiva il passaggio alla classe superiore, o la licenza. Fu notato che il sistema non era molto buono per le scuole classiche e per queste si stabilì un minimum di 7 decimi per la promozione, e il compenso con 6 e 8.

A poco a poco il sistema fu esteso ad altre

scuole, e alla fine del 1889 anche alle normali. Ebbene il 26 maggio 1891 fu ristabilito il 6 quale voto d'idoneità per l'Italiano nelle scuole classiche, col compenso del 5 col 7 fra una prova e l'altra, ma per le scuole normali rimase il 7.

Insomma, ripeto, ogni divisione fa per conto suo, con vedute proprie, e vi sono pel Ministero, così come ora agisce, scuole elementari, tecniche, normali, ginnasiali, liceali, universitarie da amministrare ma non vi è un'educazione nazionale da curare.

Quando si farà al Ministero della P. I. una specie di Segretario Generale che conservi la tradizione all'infuori di ogni movimento politico e costituisca l'unità dei criteri didattici e amministrativi?

Passiamo all'amministrazione provinciale della quale dirò poche parole. L'argomento è stato molto discusso perchè io senta il bisogno di esaminarlo a fondo.

La nostra amministrazione scolastica provinciale, almeno teoricamente, non è male ordinata; anzi è ordinata in modo che non manca unità d'indirizzo nell'educazione della gioventù. Un R. Provveditore sovraintende a tutti gli studi secondari, primari e infantili della Provincia, aiutato dagl'Ispettori circondariali dai Delegati scolastici mandamentali, dai Direttori didattici,

quando ci sono, dai Capi d'istituti d'istruzione secondaria, dai Sindaci. Ma tale ordinamento, teoricamente buono, che potrebbe forse avere il difetto di un eccessivo numero di Provveditori, in pratica riesce assolutamente sbagliato, e per ragioni diverse di quelle generalmente addotte.

Si attribuisce di solito il cattivo funzionamento degli uffici provinciali alla ingerenza dei Prefetti, cui, contrariamente alle disposizioni della Legge, è affidata, colla Presidenza del Consiglio scolastico, una specie di direzione della istruzione nella provincia, ma, a parer mio, questo giudizio è falso.

Per me la causa prima di ogni malandamento è sempre una: l'Italia non ha un sistema educativo. Ciò essendo, non si può pretendere che i funzionari vadano d'accordo fra di loro. Se i Prefetti, come pure avviene in qualche provincia, si occupassero dell'educazione, si potrebbe dire che vi è un capo e un sottocapo, che vi è abbondanza, cioè, di funzionari, ma non si potrebbe dire che vi è conflitto fra il Prefetto e il Provveditore. Io non ammetto il conflitto fra il superiore e l'inferiore, il quale deve soltanto obbedire.

Ma bisogna dire la verità, in molti posti il Prefetto non si occupa delle scuole, lascia fare al Provveditore; cosicchè le rare volte che il primo, per una ragione qualunque, deve inter-

venire, trova il Provveditore disavvezzo alla supremazia del Capo della provincia, insofferente di un' autorità che pure legittimamente questi esercita e quindi disposto a proclamare ai quattro venti che le scuole non andranno mai bene sino a quando si vorrà lasciare il Provveditore sotto la dipendenza del Prefetto.

Io sono stato, e lo dichiaro con singolare compiacenza, sempre d'accordo coi Prefetti ai quali ho sempre detto apertamente le mie idee e i miei propositi, disposto, per altro, ad eseguire gli ordini loro. Mai mi sono trovato in conflitto con loro, e posso anche aggiungere che mai mi sono trovato in conflitto con la mia coscienza. Anche quando — caso raro — ho dovuto fare quello che per mia iniziativa non avrei fatto, ho riconosciuto che un galantuomo poteva ben pensarla onestamente in modo diverso dal mio.

Aggiungerò a tutto questo che, col mio modo di pensare ad una conversione di tutti i poteri dello Stato verso la mèta altissima dell'educazione nazionale, la direzione suprema del Capo della provincia non rappresenta un'anomalia. Bisogna esigere però che questa direzione sia sempre e seriamente e con intelligenza esercitata, e non si limiti, come molti sostengono, a rare apparizioni per ragioni vere o supposte di politica elettorale.

Tuttavia non sarebbe male togliere il Provveditore dalla dipendenza degli economi di prefettura che lesinano sulla carta, sulle buste, sulle penne, e stabilire il personale degli uffici scolastici, il quale dovrebbe esser tale da non obbligare il Capo dell'istruzione a mansioni di piccola burocrazia che levano il tempo ad ogni studio e accrescono i tormenti che non mancano mai a chi sopraintende un numeroso personale.

Ecco il mio pensiero franco e schietto sulla quistione dell'amministrazione scolastica provinciale, il quale però non esclude il desiderio di vedere meglio determinate le attribuzioni dei diversi funzionari in modo da rendere impossibili i conflitti e le indecisioni, e non significa del resto che non vi possa essere un sistema migliore dell'attuale. Ma quando si vuol sostenere che le scuole vanno male perchè il Prefetto è Presidente del Consiglio scolastico, io non posso fare a meno di pensare al grande numero di Provveditori che non visitano mai le scuole, che nulla perciò sanno dei loro bisogni e nulla possono chiedere al Governo od agli enti locali per provvedere convenientemente; che non hanno mai occasione o desiderio di discutere intorno all'efficacia degl'insegnamenti impartiti, che non guardano nemmeno ai risultati degli esami, che non lodano, o biasimano, o avvertono, o minac-

ciano mai; che non danno mai ausilio di consiglio o di conforto agl' insegnanti che ne hanno bisogno; che non assumono mai la difesa degli interessi e del decoro dei loro dipendenti quando sono ingiustamenti trattati; che mai procurano la scuola renda i migliori frutti col minor disagio dei discenti e colla minore spesa possibile per le famiglie; che non esprimono mai il loro parere sulle istanze, sulle richieste, e sulle proposte che per mezzo della potestà provinciale vengono rivolte al Consiglio scolastico o al Ministero.

A tutto questo io penso, e penso ancora al bisogno che pur avrebbe il nostro paese di Provveditori che si dedicassero alle scuole con lavoro non mai interrotto, con preoccupazione intensa e costante, con indirizzo non mai variato e con una calma ed una pazienza, ed una fede nei destini d' Italia che non soffrano — nè per insuccesso, nè per sconforto, come nemmeno per soddisfazione d' intenti conseguiti — soluzione di continuità.

Se di codesti Provveditori ci fossero, provinciali, o biprovinciali, o regionali, essi imprimirebbero la traccia dell' opera loro, modesta forse, ma onesta, volenterosa e attiva; essi chiederebbero con riguardoso rigore il rispetto incondizionato, assoluto della legge, suprema tutela dei

diritti di tutti e di ciascuno; essi offrirebbero la prova della più scrupolosa rettitudine e giustizia; e guadagnandosi la fiducia dei superiori e degl' inferiori, assumerebbero la responsabilità dell'indirizzo delle scuole della loro giurisdizione.

E questo sarebbe già un gran passo verso la sistemazione delle nostre scuole, dell'andamento delle quali nessuno è ora responsabile.

Non posso tacere infine che una delle gravi cause della inefficace tutela dell' autorità provinciale sulle scuole, specialmente secondarie, è riposta, a parer mio, nella persuasione degl'insegnanti che il Provveditore non debba occuparsi della scuola e dei suoi interessi, ma debba invece garentire le ragioni degl' insegnanti. Provi un Provveditore a fare un'osservazione ad un insegnante sul suo metodo, sul suo contegno, sulla sua diligenza, costui gli diventerà nemico. Se poi un Provveditore propone il trasferimento, o la punizione di un professore che ha mancato al suo dovere, o che non è più utile nella scuola attuale, è dichiarato addirittura un assassino, un uomo senza cuore. Insomma nella opinione della maggior parte dei docenti e dei capi d' istituto il Provveditore è, per non dire altro, un seccatore. Non mancano perciò quei funzionari provinciali che, sdegnati, desiderosi di pace, o timorosi di attacchi sui giornali, si rassegnano all'ufficio

onorifico di rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione, e non si occupano affatto delle scuole e degl'insegnanti. Perchè allora ci lamentiamo della ingerenza del Prefetto, piuttosto che della semplice parvenza del Provveditore?

Quanto agli Ispettori io vorrei la loro indipendenza di azione, non senza impegnare la loro responsabilità, ma vorrei assolutamente impedire che di essi i Provveditori facessero degli scrivani, o sia pure dei segretari. L'Ispettore deve essere un capo di servizio rispettabile e rispettato, e la prima prova di rispetto deve venirgli dall' autorità provinciale. Io sono superbo di dire che degl'Ispettori che ho avuto compagni di missione ho rispettato tutte le esigenze, contribuendo ad elevarli nel concetto delle autorità comunali, le quali talvolta dimenticano quanto riguardo meriti il capo dell' istruzione popolare di un intero circondario.

Una parola intorno ai Delegati scolastici ed ai Sopraintendenti comunali sulle scuole.

Ho sempre avuto stima e gratitudine per coloro che offrono gratuitamente l'opera loro al Paese. Così ho molta considerazione per le egregie persone che accettano o accettarono l'ufficio di Delegato scolastico mandamentale.

E dico sinceramente che, dopo d'aver visto all'opera parecchi di questi benemeriti funzionari,

io ho modificato un poco la mia prima opinione sulla utilità dei Delegati, ed ho compreso che tali funzionari potrebbero riuscire di grande giovamento all'educazione popolare. Potrebbero? Ma perchè dunque non riesce utile, in generale, l'opera loro?

L'opera dei Delegati scolastici non riesce vantaggiosa alla scuola perchè non è ancora bene determinata la funzione di questi ufficiali; perchè essi non hanno nè ufficio, nè rappresentanza, nè — diciamolo pure — rimborso di quelle spese, per quanto minime, che un pubblico funzionario deve pur fare se vuole tenersi in corrispondenza con le autorità dei capoluoghi di provincia e di circondario; perchè la loro scelta è fatta senza criterio alcuno, non perchè il criterio manchi ma perchè non è applicabile nella difficoltà in cui si trova il Consiglio scolastico di scegliere la persona adatta in piccoli e sconosciuti paesetti nei quali le lotte di partito stabiliscono delle incompatibilità non prevedibili nè contemplate dalle leggi.

Ed anche i Delegati migliori non possono che far poco, e ordinariamente si limitano a presiedere gli esami di proscioglimento o di licenza.

Ma siamo giusti che cosa potrebbero fare di più? Lo sanno essi? Lo sappiamo noi?

Dato che si determinino le attribuzioni del

Delegato scolastico, avrà egli i mezzi di fare quanto dovrebbe? o si vuole che essi spendano del proprio per andare dall'uno all'altro comune, dall'una all'altra scuola, o per farsi un po' di ufficio indispensabile ad ogni funzionario? Non sembrino, queste, meschinità o quisquiglie.

Chi è stato in un ufficio pubblico non ha trovato forse a ridire sulla gratuità del suo talvolta importantissimo e delicato servizio, ma non ha nemmeno supposto di dovere esser tenuto a spender del proprio.

Si potrebbe però dimandare in che modo io concilio questa opinione colla dichiarazione che vi sono Delegati i quali riescono a contentare. Ebbene, io spiego la cosa col dire che questi esercitano l'opera loro nel comune ove risiedono trascurando, se ve ne sono, gli altri del mandamento, o pure fanno essi le spese necessarie. Ma siccome la virtù di spendere per un servizio pubblico non si può imporre, nè si dovrebbe accettare, così a me pare assurdo fondare un' istituzione su basi così anormali.

Tutto considerato, io sono per l'abolizione dei Delegati scolastici mandamentali, i quali vorrei sostituire con Delegati comunali scelti fra i migliori maestri elementari in attività o in riposo, e questi vorrei incaricare della vigilanza sulle scuole private e su quelle degli stabilimenti pii.

La scelta dei Delegati fra i maestri elementari avrebbe parecchi vantaggi. Il primo, quello di eliminare gli attuali Delegati i quali, scelti fra le persone più cospicue del paese per casato, o per censo, o per ingegno, o per titoli accademici, mal sanno qualche volta soffrire quella specie di supremazia gerarchica dell'Ispettore circondariale che la legge stessa consacra e la competenza rende necessaria. Il secondo, quello di affidare il servizio di vigilanza sulle scuole private a persone competenti (dipendenti per altre ragioni dagli uffici scolastici del circondario e della provincia) e capaci di dare qualche utile consiglio a chi ne ha bisogno. Il terzo, quello di rendere possibile una certa pratica in ufficio didattico-amministrativo ai maestri che si distinguono per zelo e per merito intellettuale, fra' quali saranno scelti — spero fra non molto — i Direttori didattici. Il quarto, forse il più importante di tutti gli altri, quello di elevare subito la posizione morale dei maestri nei piccoli paesi.

Naturalmente sarebbe tolta ogni ingerenza dei delegati nelle scuole comunali e non sarebbe male. Tale vigilanza deve restare al Municipio che la eserciterà per mezzo dei suoi rappresentanti o per mezzo di un Direttore. Del resto una tale vigilanza cesserebbe da sè ove le scuole pas-

sassero alla diretta dipendenza del Consiglio scolastico.

Non ammetto i cosidetti Sopraintendenti e le cosidette Ispettrici. Questi funzionari — è già lunga l'esperienza che lo prova — *si contentano della nomina* e non fanno altro.

XI.

EDUCAZIONE MORALE, CIVILE E POLITICA

I.

Abbiamo già detto che il nostro è un paese eminentemente democratico: democratico per indole, democratico nella legislazione liberalissima e suscettibile di qualunque ardita popolare riforma, democratico nella dinastia regnante, la quale si rivela e si mantiene degnissima della fiducia del paese di cui seconda le aspirazioni.

E poichè, ripetiamo, un popolo democratico deve sapersi governare da sè, il nostro sistema di educazione deve prefiggersi d'insegnare a tutti i cittadini la difficile arte di concorrere all'amministrazione del paese, obbiettivo, questo, che si può raggiungere soltanto conformando l'educazione al principio fondamentale di un governo democratico che è, per usare l'espressione di Montesquieu la virtù.

In che modo deve intendersi la virtù del popolo? Dobbiamo forse pensare che tutti gl' Ita-

liani diventino virtuosi nel senso inteso ordinariamente? Che essi formino, come direbbe l'ex ministro francese E. Spuller, una società di piccoli santi?

La virtù di un popolo non dev' essere intesa in questo senso tutto morale, bensì nel senso politico. Certamente, la temperanza, la buona condotta, il rispetto di sè stesso, della propria parola, dei propri impegni, la beneficenza, quanto costituisce l'uomo onesto, tutte queste virtù private sono, per servirci sempre della parola dello Spuller, un serio fondamento per la virtù pubblica, ma non sono la virtù pubblica, la virtù politica.

Ebbene, ciò che manca al popolo italiano è precisamente la virtù politica, ed è di questa mancanza che noi ci lamentiamo, ed è di questa mancanza che noi rendiamo responsabile la scuola, anche quando crediamo imputare a questa la sola mancanza della virtù privata.

Ma l'insegnamento della virtù privata, l'insegnamento della morale individuale non manca nelle nostre scuole, sebbene non sia fatto come dovrebbe per causa dell'ambiente utilitario che ci circonda e ci soffoca. Manca però nel nostro sistema educativo l'insegnamento della morale civile e politica, cosa assolutamente diversa della morale privata; e ciò a mio credere spiega l'ap-

parente anomalia: che un insieme di persone ben educate e dotate di senso morale, costituisca un popolo politicamente cattivo.

Scopo del presente capitolo è quello di dire le nostre idee sul modo di dare l'insegnamento morale al popolo italiano posta la base esclusivamente patriottica sulla quale noi vorremmo fondata l'educazione pubblica.

II.

Qui si presenta subito la quistione dell'insegnamento religioso nelle nostre scuole, quistione seriamente discussa anche fuori d'Italia, quistione che deve essere chiaramente risoluta, se non si vuole lasciare insoluto ogni altro problema relativo all'istruzione, specialmente elementare.

Molti, invero, credevano definita la contesa colle disposizioni del Regolamento 16 febbraro 1888. Il fare impartire l'istruzione religiosa solamente ai fanciulli i genitori dei quali ne facciano espressa richiesta, dovrebbe infatti sembrare il modo più liberale di sciogliere la controversia. I più la pensano così, ed ultimamente, nel Consiglio comunale di Milano, illustri personaggi, del cui patriottismo non è lecito dubitare, sostennero la convenienza di attenersi al Regolamento che salvaguarda gl'interessi di tutti i cittadini, di tutte le confessioni.

Ma coloro che così la pensano non hanno riflettuto nè alla ingiustizia che si commette dando l'insegnamento religioso soltanto ai fanciulli appartenenti a famiglie cattoliche — giacchè se il regolamento parla di istruzione religiosa, esso accenna soltanto alla religione cattolica — nè all' altra di obbligare i maestri acattolici a dare un insegnamento contrario ai propri principî, o a rinunciare al posto.

Quelli poi che si contentano delle disposizioni del Regolamento perchè questo ha loro permesso di lasciare i figli senza insegnamento religioso, sono semplicemente ingenui. La religione infatti traspira da tutti gli atti e da tutte le parole del maestro — anche del maestro che fa professione d'ateismo — vien fuori da tutte le pagine del libro di lettura.

Date uno sguardo ai testi delle scuole elementari e ditemi se e quanti ve ne sono che non trattino almeno di Dio e della sua onnipontenza. Nè questo è tutto: gli stessi programmi e le istruzioni relative del 25 settembre 1888 impongono al maestro di « mettere in chiaro anche col discorso i particolari doveri di gratitudine e di devozione verso Dio ».

Dirò in seguito la mia opinione intorno all'insegnamento religioso nelle scuole, ora però non posso a meno di dichiarare che il sistema

attuale è il peggiore possibile. Nelle nostre scuole l'insegnamento religioso c'è di fatto e non c'è nel nome; ed io dico la verità, per quello che il Regolamento del 16 febbraro e i programmi del settembre 1888 ci hanno dato, non avrei tolto l'insegnamento della *Storia Sacra*, ossia di quel tanto della Bibbia che è indispensabile ad ogni uomo per comprendere qualunque libro gli capiti tra le mani.

Ma non sarà superfluo un rapido esame della quistione dell'insegnamento religioso nelle scuole.

Il primo quesito che ognuno dovrebbe farsi è questo: è necessario, o almeno utile l'insegnamento religioso?

Chi risponde si a questa domanda, chi, cioè, pensa che la gioventù oltre all'istruzione letteraria e scientifica ha bisogno di essere edotta intorno a Dio, riflette che, pur ammesso che l'istruzione civile appartiene allo stato e la religiosa alla chiesa, la comunanza degli scolari deve obbligare l'uno e l'altra a rapporti che occorre di ben regolare. Si pensò una volta che il modo migliore di regolare siffatti rapporti fosse quello di affidare alla chiesa le scuole pubbliche, ossia l'istruzione secolare, oltre la religiosa. Ma questo sistema manifestò subito il suo lato debole: la Chiesa ritenne l'istruzione civile cosa secondaria, accessoria, e nelle sue scuole la trascurò affatto.

Nei luoghi poi ove erano diverse chiese, i contrasti confessionali erano accentuati dalla separazione completa dei fanciulli in varie scuole.—

A parte tutto ciò, in Italia non potrebbero affidarsi le scuole alla Chiesa cattolica, per l'atteggiamento antinazionale da questa assunto verso lo Stato.

Messo da parte questo sistema di soluzione, ve ne sarebbero altri due: o di lasciare alla chiesa la cura di impartire l'istruzione religiosa; o di farla impartire dai maestri. In questo ultimo caso i maestri potrebbero: o istruire i fanciulli nella religione professata dai genitori, o istruirli nei principi comuni a tutte le religioni.

Il primo sistema non offre obbiezioni: ogni chiesa pensi a farsi proseliti, se pure i tempi sono da tanto. L' altro sistema però, nelle sue due ripartizioni, offre il campo a tutte le possibile critiche.

— Il maestro istruisca gli allievi nella religione professata dai genitori.... Si deve con ciò intendere che ogni maestro debba avere alunni di una particolare confessione? Ma allora le scuole pubbliche diventano scuole confessionali con tutti i loro inconvenienti. O si deve invece intendere che il maestro debba fare ad ogni allievo l' insegnamento della religione dei suoi genitori ? Ma allora il maestro dovrà predicare non la reli-

gione sua, ma tutte le religioni. E che cosa diventerebbe allora la religione?...

Nè meno difficile sarebbe l'insegnamento *dei principi comuni a tutte le religioni*, sostenuto da uomini superiori quali il Guyau, ed introdotto in Olanda, limitatamente però alle *dottrine cristiane.*

Chi sostiene un simile modo di risolvere le quistioni dell'insegnamento religioso, non pensa che oggi non si tratta più soltanto di confessioni, ma si tratta di religione e di ateismo. E inutile volere illudersi e illudere: l'ideale di Dio comincia a impallidire, se pure non è scomparso, e nelle scuole si tratta soltanto di sapere se si deve ricorrere o non ricorrere ad esso. Non mi pare dunque si possa parlare di principî comuni a tutte le religioni, nè mi pare, anzi, si possa sostenere più la utilità, o la necessitá dell'insegnamento religioso. L'argomento è ormai sfatato e le disposizioni dell'ambiente sono tali che nemmeno le scuole dei preti e dei frati persuadono e convincono dell'esistenza di Dio. — So di uomini superiori che si preoccupano di quanto accade perchè ravvisano nella religione « un potente mezzo di educazione e una guarentigia di pace e di prosperità sociale » (Relazione al Re sulla riforma dei programmi delle scuole elementari). Uomini autorevoli pensano: « Senza

la credenza nei compensi di una vita futura, ognuno vorrà godersi in questo mondo la parte sua, e gli esclusi dai beni terreni insorgeranno contro ogni ordine di cose da cui si sentano lesi e la parte loro cercheranno di prendersela colla violenza. Perciò, la fede religiosa facilita il mantenimento dell'ordine pubblico; e così nel promuovere l'istruzione religiosa della gioventù, lo Stato viene a fare nello stesso tempo i suoi proprî interessi ».

Ora tutte queste saranno cose belle e buone, ma non rispondono ai tempi. Il pensiero della vita futura farebbe forse rassegnare i singoli individui, alle diseguaglianze del mondo, ma non fa più oramai rassegnare i popoli; ed i credenti stessi potrebbero supporsi autorizzati dalla Religione a quella violenza ch' essi credono l' unica via per lo stabilimento dell' equilibrio della ricchezza.

Io sono contrario ad ogni insegnamento religioso, non perchè mi è negata la felicità di qualsiasi fede, ma perchè sento che la religione deve indebolire, annullare anzi, il sentimento della responsabilità individuale, essendo essa in sostanza la negazione del libero arbitrio. La religione delle nostre scuole poi non è che una nuova specie di fatalismo combinata con una forma ascetica di utilitarismo, e sotto il punto di vista del-

l'insegnamento morale essa mostra al solito l'utilità del bene, piuttosto che la sua bellezza.

Ora, noi abbiamo bisogno di una morale elevata alla dignità di scienza razionale, resistente perciò, come le scienze positive, ad ogni contraria azione, superiore ed estranea alla politica, alla religione, alle opinioni degli uomini e formante come il tempio della fratellanza umana, dove, indipendentemente da ogni sistema, da ogni scuola politica, o religiosa, o filosofica, da ogni utile materiale o spirituale, mondano o celeste, s'insegni a conoscere e ad amare ciò che è giusto, buono, vero, s'insegni a trovare la consolazione nelle azioni oneste, il tormento in quelle che non sono tali.

III.

Allo stesso modo deve intendersi la morale, la virtù politica, la quale deve essere l'anello di congiunzione di tutti gl'Italiani a qualunque scuola o partito appartengano. Rispetto assoluto, dogmatico della legge; sentimento profondo del dovere di servire il paese, rispettandone le tradizioni di onore e di virtù, cooperando a migliorarne i destini; amore della patria resistente a qualunque interesse, a qualunque disinganno, e superiore a qualunque altro legame di cuore, ecco

ciò che io intendo per virtù politica, ecco il campo comune all'azione di tutti i patriotti. Per essa i partiti come gli uomini acquisteranno le qualità necessarie ad un grande popolo: il coraggio, la forza d'animo e contemporaneamente la calma e l'abilità nelle lotte, nelle avversità, nelle sventure, la prudenza, la moderazione, lo spirito di giustizia e di benevolenza, la dignità nella condotta ordinaria della vita; per essa i partiti come gli uomini sopporteranno la cattiva e non abuseranno della buona ventura; per essa i partiti come gli uomini temeranno ciò che deve esser temuto, disprezzeranno ciò che deve esser disprezzato; per essa i partiti come gli uomini, rispettando gli altri nei loro diritti e nella loro libertà, saranno giusti al governo, audaci e perseveranti, ma non impazienti, all'opposizione; per essa, insomma, i partiti come gli uomini sapranno padroneggiarsi, regolarsi, dirigersi, senza credere o supporre tutto possibile e facile, o tutto difficile e impossibile, ma tenendo conto, oltrechè dei loro ideali, degl'interessi degli altri, delle tradizioni, anche dei pregiudizi.

IV.

Tutto questo richiede l'assoluta neutralità della scuola: neutralità religiosa, neutralità politica;

altrimenti la scuola sarà la causa prima della divisione del popolo in classi politiche o religiose intolleranti. La scuola banditrice della fratellanza degl' Italiani deve ricevere nella più perfetta uguaglianza i fanciulli di genitori di tutti i culti, ed anche di nessun culto, e di tutte le opinioni politiche, e deve lasciare gli allievi liberi di fare fuori della scuola tutto quanto essi o i loro genitori credono conveniente sotto l'aspetto della fede.

La scuola banditrice della fratellanza degl'Italiani deve potere essere diretta da qualunque persona capace, e l'autorità non deve nemmeno sapere se l'insegnante abbia o non abbia una fede religiosa, appartenga o non a società politiche. La scuola banditrice della fratellanza degl' Italiani deve saper dare un insegnamento morale e civile indipendente da ogni preoccupazione politica e religiosa: e questo è il punto più importante, ma è anche il più difficile. È difficile, perchè mancano ancora — e non è facile prepararli — libri scritti senza idea di partito e senza l'influsso di una fede politica o religiosa; non è facile perchè l'uomo è naturalmente inclinato a vedere meglio le cose dal suo punto di vista; non è facile perchè molti sono coloro che per farsi merito innanzi ai propri correligionari contravverrebbero a questa patriottica disposizione.

Ma il non esser facile non significa che sia impossibile l' attuazione dell' importante riforma. Quando si spiegasse ai cittadini il vantaggio che la patria ne avrebbe, e quando il Governo fosse inesorabile nel pretendere che gl'insegnanti di tutti i partiti vi si uniformassero, la riforma s'imporrebbe da se. Intanto non è inutile, dopo di avere accennato al vantaggio nazionale di un insegnamento morale e civile indipendente da ogni ristretta idea di parte o di confessione, dire una parola sui risultati dell'attuale sistema d'istruzione morale.

V.

In Italia, attualmente, il rispetto dei diritti altrui, delle idee altrui, non solo non è generalmente sentito, ma l'intolleranza politica cresce e la corruzione elettorale dilaga. La padronanza di sè non è più che in pochi uomini, e pochissimi sono coloro che sanno regolare la loro condotta politica. E come degli uomini cosi dei partiti, i quali pare abbiano il solo scopo di nuocersi scambievolmente. Il pensiero, la sollecitudine della patria è spesso nelle parole, raramente negli atti e nei propositi degli uomini e dei partiti. Quanto ciò debba contribuire alla cattiva educazione delle nuove generazioni non è chi

nol veda, come facilmente si scorge la pessima influenza che sulle masse esercita l'esempio, il malo esempio degli uomini più riputati nella politica. Dall'insistenza con cui è chiesto e dai modi e mezzi non sempre onesti con cui è ottenuto il mandato di rappresentare un collegio, un comune, una provincia nolle assemblee politiche, o amministrative, il popolo trae la convinzione che i pubblici rappresentanti vedano nella loro posizione un interesse materiale; e dalla facilità con cui deputati, senatori e consiglieri modificano le loro opinioni, dalla indifferenza con cui nello stesso Gabinetto si sostituisce un ministro con un altro avente idee e precedenti assolutamente diversi, non impara la virtù del carattere; mentre dai programmi, mai o quasi mai mantenuti, apprende che si può impunemente ingannare il paese per dare la scalata al potere.

Ma ciò che più d'ogni altra cosa demoralizza le masse è l'accanimento, la ferocia con la quale viene combattuto qualunque governo, non solo da coloro che professarono sempre principî e idee diverse di quelli degli uomini che lo compongono, ma anche da parte di molti che coi governanti ebbero comuni le idee, le lotte e talvolta anche il potere.

Uomini eminenti, illibati, per il solo fatto che diventano ministri perdono, così parrebbe a sen-

tire gli oppositori, ogni senso di lealtà e di onore, perdono, cioè, tutte quelle virtù che loro procurarono la confidenza del paese.

Almeno potesse un governo contare sulla stima dei propri amici, di coloro stessi che concorsero a formarlo! Nemmeno questo; gli amici votano per il governo sino a quando fa loro comodo, ma o fanno troppo sentire la loro indulgenza e protezione, o sparlano privatamente di questo o di quel ministro biasimandone gli atti o le proposte. Così nasce e si radica nel popolo la convinzione che il governo è sempre censurabile qualunque nome lo personifichi, qualunque sieno gli uomini che lo compongono, qualunque cosa faccia.

E questa convinzione è rafforzata anche dal fatto che i cittadini di qualche levatura che combattono il governo ostentano di credersi più indipendenti di coloro che il governo appoggiano od approvano.

Ecco in qual modo gli uomini influenti in Italia rendono giustizia a quelli che la meritano e in qual modo insegnano al popolo la morale politica e civile.

Nè meno esiziale è l'azione di non pochi giornali che mutano opinione ogni settimana e con la più grande indifferenza difendono oggi quanto combatterono ieri; e di altri che difendono gl'in-

teressi del loro partito in modo da far dimenticare che in fondo a tutti gli atti e propositi nostri vi è un interesse supremo comune a tutti i partiti: la grandezza, l'onore, la prosperità della Nazione.

Quale rimedio a tanto male? L'abbiamo già indicato qua e là nelle pagine di questo scritto: l'introduzione o la riforma nelle scuole e nell'esercito dello insegnamento civile e politico. Ben limitato dovrebbe essere un tale insegnamento nelle scuole primarie allo studio succinto delle istituzioni che ci reggono e alle nozioni necessarie sull'ordinamento della società, e a quanto può far nascere e sviluppare nel fanciullo il sentimento della riconoscenza, dell'attaccamento, della devozione alla patria.

Nell'esercito lo scopo dovrebbe essere invece più pratico, diretto come sarebbe a coloro che fra poco prenderanno parte attiva al governo del paese nella loro qualità di elettori, e fors'anco in quella di eletti.

Nelle scuole secondarie e superiori, dove si formano le classi dirigenti, gli studi morali e politici dovrebbero poi avere maggior solidità e maggiore estensione e dovrebbero comprendere anche gli elementi di scienze sociali ed economiche.

VI.

All'introduzione dell'insegnamento civile e politico nelle scuole, specialmente primarie, furono in ogni tempo opposte delle obbiezioni.

— Fatto dallo Stato un tale insegnamento esso diverrà, secondo taluni, una usurpazione della libertà individuale e degenererà in una specie di propaganda ufficiale e permanente in favore del Governo, imposta agl' istitutori a grande detrimento della loro indipendenza professionale e della loro autorità morale.

Qui si tocca, come ognun vede, un tasto molto delicato: quello della libertà politica degl'insegnanti. Su questo argomento i pareri sono disparati e le persone più serie si lasciano trascinare quasi sempre da criteri partigiani.

I bigotti delle istituzioni vogliono nelle scuole la propaganda a favore delle vigenti istituzioni e andrebbero sino a non ammettere che nelle scuole insegnino maestri repubblicani o socialisti, mentre non hanno alcuna preoccupazione contro i preti. I radicali che hanno l'amministrazione di alcuni municipi, non si peritano invece di preferire a torto od a ragione i loro correligionari ai quali impongono una propaganda attiva, sebbene prudente — hanno sempre paura della sorveglianza governativa — a favore delle

loro idee e contro il governo monarchico e contro la dinastia regnante; i clericali, che essi pure dirigono alcuni municipi ed hanno sempre modo del resto di esercitare la loro influenza, scelgono per le scuole preti e suore i quali, mentre fanno un vero insegnamento confessionale, non trascurano la propaganda clericale contro la stessa esistenza della patria.

Questo fatto, sulla cui verità è inutile insistere perchè tutti sappiamo che esso risponde esattamente al vero, mostra che pochi in Italia hanno il vero senso della missione della scuola.

Per conto mio, mentre non riconosco alla maggioranza il diritto d' imporre le proprie idee e di educare le nuove generazioni in modo che le idee predominanti oggi continuino ad essere per forza tali anche nell'avvenire, non riconosco nemmeno agli altri partiti il diritto di approfittare dei loro seguaci per educare alle loro idee le nuove generazioni. La maggioranza ha certamente il diritto di fare la sua propaganda, e per di più ha i mezzi per accattivarsi la benevolenza pubblica governando bene; ma che essa voglia far giudicare sè stessa e le sue opere col giudizio proprio, opportunamente suggerito dai suoi insegnanti alle nuove generazioni, questo è troppo.

Ma quel che sarebbe un abuso per il partito governativo non deve essere permesso ad altri

partiti, e il Governo, appunto perchè ha il diritto anzi perchè ha il dovere — e dovrebbe esercitarlo con maggiore oculatezza — d'impedire che i partiti a lui contrari facciano propaganda nella scuola, deve astenersi da ogni imposizione in suo favore. La scuola deve insegnare l'amore della patria e il dovere di servirla, ma inculcando il rispetto assoluto alla Costituzione ed alla legge non deve tacere che l'una e l'altra possono, per volontà del popolo, espressa nelle forme ammesse dalle convenzioni sociali, modificarsi e perfezionarsi — Nè deve tacere la scuola che la Nazione potrebbe essere governata con altre forme che alcuni onestamente e patriotticamente credono più vantaggiose all'interesse generale; e che in mezzo a tante opinioni, tutte rispettabili, è dovere di tutti di rassegnarsi a quella della maggioranza legalmente e lealmente manifestata.

Queste per molti saranno delle vere eresie, ma io sento di poter sostenere che solo queste idee metteranno un freno alla crescente intolleranza dei partiti e rafforzeranno il concetto che i partiti servono la patria e non se stessi e le loro clientele. — Nè sarà qui inopportuno il ricordare — per chi non mi conosce — che io fui e ritornerò certamente uomo di lotta e di partito, e che senza credere necessaria questa o

quell'altra forma di Governo, sono più che mai fermo nelle mie convinzioni favorevoli alle presenti istituzioni monarchico - rappresentative, le quali a mio giudizio permettono tutte quelle riforme politiche e sociali che il progresso dei tempi reclama ed impone.

Coloro che non la pensano come me non potranno dunque dire che dalla neutralità della scuola io m' aspetti un vantaggio per il mio partito; tuttavia io credo che il disinteresse di cui il partito predominante darebbe evidentissima prova — mostrando che esso governa non per sè stesso o per una dinastia, ma per la patria — dovrebbe accrescergli la pubblica stima e simpatia.

Stabiliamo dunque che l'insegnante, nell' impartire l'istruzione civica, deve dimenticare sè stesso e il suo partito, deve perciò evitare di occuparsi della politica quotidiana, di fare la critica delle persone e dei partiti che si disputano il potere, limitandosi invece a sviluppare il sentimento della patria.

Nè tutto ciò deve significare che il maestro fuori della scuola non potrà occuparsi di politica, nè che occupandosene molto palesemente possa coll' esempio insegnare quanto non dice nella scuola. Se il maestro, uomo di partito, conosciuto come tale dagli scolari, dice nella scuola

che tutti i partiti sono rispettabili e mirano al bene della patria, avrà dato lezioni di tolleranza che mai saranno dimenticate dai suoi scolari. Tutto ciò richiede che il maestro sia anche politicamente un galantuomo provvisto di tatto, di moderazione e di discernimento; senza di ciò farà più male che bene.

VII.

Altra obbiezione opposta allo insegnamento civile e politico specialmente nelle scuole primarie è questa: è un insegnamento troppo difficile e troppo arido; è inutile, se fatto succintamente, prematuro, se fatto nei suoi particolari, e in ogni caso non interessante, e perciò senza valore pedagogico.

Questa obbiezione è evidentemente il risultato d'impressioni soggettive, e dobbiamo confessare che risponde alle condizioni di quel tale insegnamento dei diritti e doveri del cittadino prescritto dai nostri programmi elementari, di cui ho avuto innanzi occasione di parlare. Ma che si possa dare un insegnamento civile e politico, capace del più grande interesse è cosa certissima. Lo prova ed evidenza questo brano del Buisson che analizza il « Cours gradué d'instruc-

tion civique » del Bornet, adoperato nelle scuole della Svizzera francese.

« Non bisogna dimenticare che i fanciulli ai quali questo corso è dedicato, giungono spesso alla scuola senza alcuna nozione della società in generale, del loro paese in particolare. Vi è tutto un insieme di pensieri ai quali essi non si sono mai accostati.

È una rivelazione quella che fa loro il maestro quando partendo, se vuole, dalla storia di Robinson, egli fa scoprire l'uno dopo l'altro tutti i benefici della società, tutte le ragioni per le quali gli uomini si avvicinano: mutua assistenza, difesa comune, protezione di ciascuno per mezzo di tutti, sentimenti di affezione tanto necessari allo sviluppo dello spirito quanto la cooperazione materiale per i bisogni del corpo, costituzione della famiglia, aggruppamento naturale delle abitazioni in villagi e in paesi, scambio di oggetti utili, scambio di lavoro, scambio di idee, vantaggi che risultano dall'associazione prima, poi divisione del lavoro tra i diversi membri della società, doveri che ne derivano nello stesso tempo per ciascuno.

Tutte queste cognizioni perfettamente elementari e insieme d'una così grande portata intellettuale si imprimono nella mente del fanciullo non sotto la forma di generalità teoriche, ma per

via di applicazioni alle circostanze che gli sono familiari, per via di esempî presi nella cerchia delle sue conoscenze immediate, nel suo stesso comune.

Queste cose sono banali per noi, ma esse son nuove per lui. Una volta che su di esse si è fatta cadere la sua attenzione, egli comprende e nota il senso di certe parole, il significato di certi fatti che era abituato a vedere senza cercarne la causa; il forno comune, l'abbeveratorio, la pompa da incendio; poi gli edifici comunali: Municipio, scuola; poi le vie vicinali, provinciali, nazionali, sono ormai ai suoi occhi le opere e gli strumenti dell'associazione; egli se ne rappresenta l'origine, comprende che suo padre deve partecipare alle spese come gode dei vantaggi che ne derivano; comprende sommariamente ma nettamente ciò che è il Sindaco, l'*Aggiunto*, il Consiglio municipale; dal comune passerà per analogia al cantone, al dipartimento, al paese intero: perchè il comune, questo mondo in miniatura gli appresta tutti gli elementi d'un'istruzione civica rudimentaria che si affermerà più tardi generalizzandosi. Senza uscire dal suo villaggio, o senza andare più lontano del capoluogo di cantone, egli avrà trovato in esempi reali, chiari e ben conosciuti, l'idea e la definizione dei diritti e dei doveri dell'individuo, dei diritti e dei do-

veri della società: la distinzione fondamentale dei tre poteri legislativo, esecutivo, giudiziario; la sovranità nazionale e la libertà individuale, l'eguaglianza di tutti i cittadini davanti la legge, il suolo nazionale difeso da tutti gli uomini validi, e in contraccambio la persona e la proprietà degl'individui difese dalla forza pubblica, e infine le istituzioni essenziali del governo rappresentativo, che dipendono da questi grandi principi.

Un insegnamento così fatto è arido o inutile? Ve n'è forse un altro capace d'interessare i fanciulli e aprir loro lo spirito? Esso si occupa di idee generali ed essenzialissime e di fatti concreti di una grande semplicità; esso permette di condurre i fanciulli senza che essi se n'accorgano alle considerazioni più elevate, pur parlando ad essi, ciò che è molto raro nella scuola, delle persone e delle cose ch'essi vedono tutti i giorni.

Così con qualche ora di conversazione che non annoierà il maestro e che diletterà grandemente gli scolari, si otterrà questo doppio risultato di impartire loro conoscenze positive e pratiche evidentemente utili, e di formar loro il giudizio facendoli ragionare sopra argomenti diversi dei dati di un problema o dell'ennunciato di una regola di grammatica.

Ben compreso, l'insegnamento civico ha nelle

scuole primarie un doppio scopo: l'istruzione e l'educazione; far conoscere il paese e fare amare la patria; in altri termini, da una parte lo studio succinto delle istituzioni che ci reggono, preceduto dalle nozioni necessarie sull'ordinamento della società in generale; dall'altra la nascita e lo sviluppo nel fanciullo del sentimento della riconoscenza, dell'attaccamento, della devozione alla patria. »

VIII.

Lo studio delle scienze civili e politiche nelle scuole secondarie e superiori è ritenuto pericoloso. Esso fará nascere — dicono alcuni — la passione e la polemica fra gli alunni. Ora io credo che la passione e la polemica sieno innate nella nostra razza la quale vuole ragionare prima di giudicare che importa dunque che gli studenti di liceo o d'università discutano con passione i problemi sociali e politici più importanti? Ciò che importa è invece che alla passione e alla polemica sia unita la conoscenza dell'argomento, la tolleranza e il rispetto reciproco delle persone e delle idee, le più splendide manifestazioni, cioè, della fratellanza e dell'amor di patria. Ma la tolleranza attualmente non c'è in Italia e non verrà mai se noi continueremo a permettere che

i giovani apprendano le scienze sociali e politiche dai giornali sempre partigiani, dagli avvocati difensori o accusatori di rei politici, e dagli uomini pubblici dei quali abbiamo deplorato la deleteria influenza. Dice il Fouillée: « Le divergenze di opinioni tra coloro che avranno studiato le scienze sociali, economiche e politiche saranno assai meno accentuate di quelle che prorompono oggi tra gli spiriti abbandonati ai loro soli istinti, ai loro pregiudizi, alla mezza istruzione che dà la lettura di libri presi a caso o di giornali che lusingano le vostre illusioni.

Inoltre, quelli che hanno studiato metodicamente le grandi quistioni hanno acquistato perciò stesso quanto vi è di più prezioso e quanto manca alla generalità, quanto manca soprattuto ai giovani e agli uomini del nostro paese: il sentimento delle difficoltà. Soltanto lo studio delle scienze dello spirito preverrà quest'anarchia intellettuale e morale che minaccia di dividerci in frazioni ciascuna delle quali, confinata nella sua specialità egoista, finirebbe per perdere di vista gl'interessi dell'insieme, il rapporto di tutte le cose all'unione nazionale. »

Ma i conservatori ritengono pericoloso l'insegnamento della politica nelle scuole medie e superiori anche per un'altra ragione: perchè temono cioè ch'esso lasci sviluppare, in alcuni almeno,

idee contrarie all'attuale ordine di cose. A questa obbiezione che dopo tutto porrebbe la patria al disotto dell'interesse di un partito, si è già risposto in parte col notare che vale molto meglio dare certe nozioni con un indirizzo nazionale e patriottico, anzichè aspettare che la gioventù le ricavi dai libri o dai giornali partigiani.

Possono negare i monarchici che esiste una teoria di governo repubblicano? possono negare i repubblicani che esiste una teoria di governo monarchico? ora, è più utile al paese che il cittadino scelga tra le due teorie sulla lettura della prima stampa che gli cada sott'occhio e che esalti dommaticamente una sola delle due forme, o che scelga invece sulla spiegazione imparziale di un insegnante, il quale in maniera elevata e filosofica, lontana da ogni allusione a persone, esponga i principi regolatori delle due forme di governo, i vantaggi di ciascuna, i pericoli che le sono propri, e i mezzi che si possono impiegare per ottenere i primi ed evitare i secondi?

Ma l'insegnante potrà fare trasparire anche senza volerlo la sua opinione, la quale può anche essere conosciuta indirettamente dagli scolari. E che perciò? quando egli discute e paragona due teorie chi può ritenersi offeso dalla scelta che egli mostra di aver fatto? E quanto a far propaganda in favore di questa o di quella teoria

nella scuola, dove la sua autorità personale darebbe alla sua azione un'impronta di slealtà e di disonestá, abbiamo già detto che lo Stato per mezzo del suo governo dovrebbe sapere agire con inesorabile rigore contro i professori partigiani di qualunque scuola.

IX.

Un' ultima obbiezione si può fare all'idea di un serio insegnamento di scienze sociali e politiche nelle scuole secondarie. Voi lamentate l'eccessivo lavoro imposto agli alunni delle scuole secondarie e superiori e vorreste aggiungere nuove discipline alle tante ora insegnate?

E bene notare anzitutto che questi insegnamenti nei licei dovrebbero esser fatti dal professore di Filosofia, e non si tratterebbe di aggiungere altri insegnanti a quelli che ora vi sono ma si tratterebbe soltanto di non levarne uno, come sarebbe intenzione di alcuni. Il professore di filosofia, invece di cinque o sei ore settimanali di lezione, ne darebbe 10 o 12, le quali riescirebbero, oltrechè utilissime, anche gradite e dilettevoli.

X.

Giacchè ho accennato alla opportunità di con-

servare il professore di filosofia nei licei, dirò anche una parola sulla necessità in cui ci troviamo di rinvigorire l' insegnamento filosofico. Non credo sia possibile imparare tutto quanto oggi occorre sapere senza avere a disposizione il mezzo di tutto considerare e discutere da unico punto di vista generale, di tutto unificare, sistemare, sintetizzare; senza avere, cioè, una buona cultura filosofica.

Sino ad oggi questo criterio è stato adottato da tutti coloro che in Italia hanno preparato riforme legislative o regolamentari, ma ora comincia a manifestarsi una certa tendenza abolitrice. Il bello è che fuori del nostro paese si lodano i programmi di filosofia dei licei italiani, programmi che si trovano eccellenti nonostante sia stata in essi eliminata la metafisica. Tuttavia bisogna riconoscere che, al modo come è fatto dalla generalità dei professori ed apprezzato dagli studenti, il nostro insegnamento filosofico produce pochi frutti. Ciò però, deve indurci a modificarlo, a migliorarlo, non ad abolirlo. Ed il mezzo migliore di far progredire gli studii filosofici nei licei mi parrebbe quello di applicarlo a studî più geniali e più apprezzati.

Gli studi morali e sociali, p. es., sarebbero un ausilio potente agli studi filosofici, giacchè dopo tutto sono anch'essi dei veri studi filosofici; ed

oltre ai vantaggi dei quali abbiamo precedentemente parlato producono anche questo che rompono l'eterna passività dello studente innanzi alle quistioni scientifiche che gli si presentano. Negli studi scientifici ordinariamente lo studente impara quanto fu fatto da altri, negli studi morali e sociali l'alunno è obbligato a meditare per potere comprendere; deve farsi spesso anche un'opinione propria, perchè appunto non gli si dà un giudizio bello e fatto, nè dei dogmi o degli assiomi, ma lo s'invita a meditare, a cercare, a discernere. Di più tutte le scienze dello spirito fanno conoscere ai giovani le facoltà ch'essi spiegano negli altri studi e le sviluppano. Così non succede a chi ha studiato filosofia di dover fare uso della sua intelligenza senza conoscerne le leggi.

Ma lo studio delle scienze dello spirito ha un altro importantissimo scopo al quale è giusto fare attenzione nel momento in cui si vuole modificare la tendenza utilitaria dell'uomo per spinger questi al disinteresse. Il principale bisogno dell'uomo è attualmente quello di conoscere sè stesso, la società in cui vive, e le altre di cui sente parlare; ebbene, sotto questo aspetto l'utilità delle scienze dello spirito come istruzione è universale. La psicologia, la logica, la morale, il diritto, la politica, l'economia sociale servono,

dice il Fouillée, in tutte le professioni—scientifiche o letterarie — non fosse che per render più forte e meno duro ciò che, secondo Bacone, è lo strumento degli strumenti: *l'uomo*. Inoltre, queste scienze considerano sempre l'uomo nei suoi rapporti con l'umanità; e se è inammissibile di non conoscere la relazione dell'uomo cogli oggetti esteriori della natura, è ancora più inammissibile di non conoscere i suoi rapporti con quest'altro mondo che diviene sempre più grande e in cui è la sua vera patria: la società umana.

Specialmente importante deve considerarsi l'insegnamento dell'economia politica. Oltre ad essere utile per l'industria, il commercio, le finanze, essa è indispensabile per mettere l'uomo in guardia contro i sogni dei moderni utopisti. Negli stati moderni non si avrà mai pace se tutti i cittadini non abbiano un'idea delle relazioni tra capitale e lavoro, non conoscano il valore reciproco del lavoro intellettuale e del lavoro manuale, le risorse del risparmio, dell'associazione, etc. Coll'attuale abbandono in cui noi lo lasciamo, il popolo pensa che l'unico modo di diminuire la miseria è la rivoluzione; e, coll'ignoranza in cui vegetano le classi così dette pensanti, pochi pensano che lo specifico per far cessare la incipiente lotta di classe, più che nella repressione di ogni tentativo di ribellione, più che nella

paura che consiglia alla ricchezza di isolarsi e di nascondersi, si trova nell'aumento della ricchezza generale e dell'agiatezza generale. Lo Stato attualmente deplora la filosofia socialista o anarchica della classe operaia, ed ha ragione perchè essa rappresenta il colmo dell' assurdo, ma è pure assurda la filosofia borghese ed ufficiale che crede di potere fermare l'onde invadente dell'anarchia con progetti che non diventano mai legge e con provvedimenti che inaspriscono le classi sofferenti, le quali si credono e si sentono abbandonate da chi dovrebbe soccorrerle, confortarle ed elevarle moralmente e materialmente.

XII.

IL DOVERE DEI CITTADINI — CONCLUSIONE

Sarebbe dunque necessaria una rivoluzione organica per adattare l'attuale ordinamento degli studi all'ideale patriottico italiano? A parer mio, no. Credo di avere detto che il malandamento della pubblica educazione sia dovuto in massima parte al difetto del nostro sistema di studi piuttosto che alla mancanza di capacitá e di buona volontà negl'insegnanti. Professori e maestri, anzi, sono, in generale, degni della loro missione, ed è per essi un sacrifizio quello di rispettare, come rispettano, regolamenti, programmi, indirizzo didattico ed educativo che non rispondono nè alle loro aspirazioni, nè ai bisogni della scuola e del Paese.

Con pochi mutamenti, quindi, con meditate istruzioni e magari, se occorresse, con alcune conferenze, il personale insegnante saprebbe rispondere alle esigenze di un nuovo sistema. Se si comprende, dunque, che all'avvenire bisogna pensare con un ben ideato congegno di scuole

magistrali di tutti i gradi, si comprende ancora che nulla impedisce s'inizi la fondamentale riforma della scuola. Tutto miri in questa a coltivare l'intelligenza dei nostri figli e a fortificarla, a diffondere il sapere, a preparare la selezione delle intelligenze superiori indispensabili al progresso sociale e al miglioramento intellettuale e morale della razza; tutto sia diretto nella scuola contro la tendenza attuale delle famiglie e degli stessi giovani di mettere, avanti tutto, l'interesse personale. Contro l'egoismo il migliore rimedio è lo sviluppo dei sentimenti *altruistici* che esistono in germe in ogni uomo. Ora questo amore degli altri, naturale all'uomo come l'amore di sè, ha bisogno, per crescere, di trovare incoraggiamento ed alimento nella reciprocità. Ecco dunque la necessità che nella scuola tutto ecciti all'amore: chi nella scuola si sente amato, dà libero sfogo ai suoi sentimenti di amore verso gli altri e si abitua a trovare nell'amore del prossimo la più bella consolazione e nella fratellanza nazionale la più nobile estrinsecazione dell' amore della Patria.

Ma del còmpito dello Stato nelle preparazione del nuovo sistema di educazione abbiamo già detto abbastanza, perchè occorra aggiunger parola. Piuttostò è da chiedersi: che cosa dovrebbero fare i cittadini per agevolare l'opera di risorgimento che tutti sospiriamo?

Qui conviene ricorrere all' esempio di quelle nazioni le quali, cadute, per qualsiasi ragione, in condizioni non liete, sono riuscite a rialzarsi e a riprendere l'antico splendore. E basta a me di ricordare che la Prussia, dopo i disastri del 1807, fondò *l'Associazione della virtù*, il *Tugenbund*, e la Francia, dopo la *debacle* del 1870, fondò la *Lega dell' insegnamento* e l'*Unione francese della gioventù*. Queste associazioni attesero o attendono ad educare le masse e a diffondere il sapere collo scopo precipuo della grandezza della patria. Per dire solo di quanto si fa oggi in Francia, ricorderò che la « Lega dell'insegnamento, » colla formola adottata nel Congresso del 1882, dichiarò di « far sua la causa nazionale dell'educazione civile e militare, » e che l' « Unione francese della gioventù » proclama esplicitamente, che mentre si formeranno i maestri, e dove questi mancano, i membri dell'associazione li sostituiranno. I giovani in questa società si uniscono per il lavoro senza distinzione di classe o di opinione. Gli uni: allievi o antichi allievi delle scuole, rappresentano l'istruzione, gli altri: impiegati di commercio, giovani operai, apprendisti, sono uniti ai primi per i corsi e le conferenze che frequentano. Si ha insomma una società di giovani e liberi spiriti invasa dall'amore della verità e dalla passione di diffonderla, con un profondo sentimento

di giustizia e di fratellanza, nel seno di una democrazia avida di luce e che conosce tutto il valore del lavoro. E si noti: scopo delle conferenze è tra gli altri quello d'insegnare il dritto civile o commerciale, pubblico o privato, l'economia politica, la storia, l'igiene; insegnare, cioè, quanto occorre perchè ogni cittadino, chiamato come elettore a prender parte al governo del suo paese, ne conosca le leggi e sappia come si formino e si sviluppino le libere istituzione di una nazione.

In Italia, nel 1866, sotto gli auspici del Ministro della Pubblica Istruzione, Domenico Berti, fu istituita un' « Associazione italiana per l'educazione popolare » collo scopo di provocare un movimento della pubblica opinione. Ma visse poco, forse perchè troppo legata al partito politico dominante.

Ebbene, io credo e spero che possa risorgere una « Lega nazionale per l'educazione » la quale, prendendo di mira tutti coloro che dai dieci ai venti anni non frequentano le scuole, aiuti lo Stato per ottenere che:

1.° Ogni cittadino sia onesto;

2.° Conosca la costituzione della società italiana e la missione storica della Nazione;

3.° Sappia difendere e tenda a perfezionare il Paese:

Eppure io temo che, nonostante il buon successo delle associazioni tedesche e francesi, le prime delle quali concorsero potentemente a portar la Germania all'altezza alla quale si trova oggi, mentre le seconde hanno sollevato la Francia, in pochi anni, alla grandezza e forse alla potenza primitiva, nonostante ciò, io dico. gl'italiani sorrideranno all'idea che una grande società privata possa costituirsi per cooperare collo Stato nell'opera di ricostituzione educativa: se ne sono viste nascere e morire tante inutilmente di queste società.... E poi quale utilità avrebbe simile associazione mentre la scuola e l'esercito potrebbero provvedere a tutto? A questa domanda risponderò:

Condizione indispensabile per la riuscita della nuova educazione è che gli alunni sieno interamente separati dalla società corrotta che essi sono destinati a sostituire un giorno: essi dovranno vivere in un ambiente speciale, creato da essi e per essi, l'ordinamento del quale poggerà sulle regole della più pura morale. Dopo esser vissuti durante la loro infanzia e l'adolescenza come membri di una comunità la cui costituzione risponderà all'ideale che il loro amore spontaneo del bene, dell'ordine, della giustizia, ha dovuto formarsi, essi vorranno sicuramente, allorchè, finita la loro educazione, entre-

ranno liberi nella società, mettere in pratica, nella grande comunità nazionale, questo stesso ideale, vagheggiare il quale sarà diventato per essi il volere di ogni istante e la condizione stessa della loro esistenza (Fichte).

Un tale ambiente non può essere per tutti la scuola; molti sono coloro che per tempo da questa si allontanano, e per costoro un luogo nel quale la loro educazione possa essere continuata, un ambiente nel quale possano essere distrutti gli effetti nocivi dell'azione della società, è necessario formarlo col concorso di tutti i cittadini.

E concludo rivolgendo agl' Italiani le parole che il grande patriotta ed educatore tedesco Fichte indirizzò tanti anni or sono ai suoi connazionali:

« Decidetevi, e presto. Non dite: lasciateci riposare ancora un po', e dormire, e sognare, aspettando che le cose migliorino. Le cose non miglioreranno da sè sole. Chi non ha fatto nulla ieri, quando il momento era opportuno, saprà ancor meno agire domani. Ogni ritardo aumenta la nostra inerzia. I motivi per agire non saranno mai nè più seri nè più urgenti. Chi della nostra condizione non si commuove ha già perduto ogni sentimento. »

FINE.

INDICE

Prezzo L. 2. 50